



**ALEXANDRA
CRISTINA DIREITO
DA SILVA**

**OPINIÃO DOS PAIS SOBRE A QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro (Orientador)

agradecimentos

Pelo apoio e disponibilidade demonstrada na orientação deste trabalho agradeço ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa.

As minhas ausências e impaciências foram retribuídas em cooperação e compreensão, profunda gratidão para o Rafael, Beatriz, Ema, Laurinda, Paula e Mafalda.

Pelo amor, alegria de viver e dedicação ao trabalho, obrigado Avelino.

Partilhei ao longo deste ano angústias e incertezas com amigos que sempre estiveram disponíveis para escutar, entender e ajudar: ao João, Zé e Pedro deixo o meu reconhecimento.

O meu agradecimento estende-se ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro.

A todos os que me ajudaram, obrigado!

palavras-chave

Família, educação pré-escolar, qualidade.

resumo

Em Portugal, na década de noventa do século passado, assistiu-se a um desenvolvimento legislativo assinalável para a educação pré-escolar, revestindo-a de um significado político e social que permitiu impulsioná-la no seio do sistema educativo.

As famílias cientes da importância da educação pré-escolar, preocupam-se com a qualidade dos contextos educativos que escolhem para os seus filhos.

Seguindo uma abordagem que pretendemos colaborativa, o presente trabalho propõe-se divulgar a opinião dos encarregados de educação, do Agrupamento de Escolas do Concelho de Oliveira do Bairro, sobre aspetos relacionados com a importância e qualidade de educação pré-escolar.

keywords

Family, preschool education, quality.

abstract

In Portugal, in the nineties of the last century, there was a notable legislative development for preschool education, coating it from a political and social significance which allowed drive it within the educational system.

Families aware of the importance of preschool education, are concerned with the quality of the educational settings they choose for their children.

Following a collaborative approach, this paper proposes to disclose the opinion of parents, at the group of schools in the Municipality of Oliveira do Bairro, on aspects related to the importance and quality of preschool education.

INDICE

INTRODUÇÃO.....	9
Estrutura do trabalho.....	11
CAPÍTULO I: FAMÍLIA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	12
1. A família atual.....	12
2. A qualidade	15
2.1. Conceito de qualidade.....	15
2.2. A regulação e avaliação da qualidade na educação	17
3. Educação pré-escolar	20
3.1. Enquadramento histórico e normativo da educação pré-escolar em Portugal	22
3.2. Funcionamento da educação pré-escolar da rede pública.....	27
4. A qualidade na educação pré-escolar.....	29
4.1. A importância de uma educação pré-escolar de qualidade	31
4.2. Conceções teóricas sobre a qualidade.....	33
CAPÍTULO II: OPINIÃO DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO EMPÍRICO.....	37
1. Método e objetivos do estudo	37
2. Procedimentos investigativos.....	39
2.1. Questionário	40
2.2. Análise documental.....	42
3. Análise e tratamento de dados.....	43
4. Caracterização do contexto de estudo.....	44
5. Caracterização dos sujeitos participantes	46
6. Análise e discussão de resultados	49
6.1. Opinião dos encarregados de educação sobre a importância da educação pré-escolar.	49
6.2. Opinião dos encarregados de educação sobre a importância da qualidade da educação pré-escolar.	50
6.3. Motivo dos encarregados de educação para a escolha do estabelecimento de educação pré-escolar.	51

6.4. Indicadores de qualidade valorizados pelos encarregados de educação na educação pré-escolar.	52
6.4.1. Apreciação global	53
6.4.2. A variável género e os indicadores de qualidade	56
6.4.3. Os três indicadores mais escolhidos	60
6.5. Dimensões de qualidade valorizados pelos encarregados de educação na educação pré-escolar.	64
CONCLUSÃO.....	67
Pertinência, contributos e limites do estudo	70
BIBLIOGRAFIA.....	72
ANEXO:.....	76
Anexo 1: Questionário.....	76
Anexo 2:.....	80
Gráfico 10 – Indicadores de qualidade valorizados num estabelecimento de educação pré-escolar: encarregados de educação mãe.....	80
Gráfico 11 – Indicadores de qualidade valorizados num estabelecimento de educação pré-escolar: encarregados de educação pai.	80

Índice de quadros e gráficos

Quadro 1: Distribuição das salas de educação pré-escolar do agrupamento de escolas de Oliveira do Bairro no ano letivo de 2012/2013.	45
Gráfico 1: Caraterização das crianças por género e idade.....	47
Gráfico 2: Caraterização dos encarregados de educação por faixas etárias.	48
Gráfico 3: Caraterização dos encarregados de educação pelas habilitações académicas. ..	48
Gráfico 4: Questão n.º6: “considera a educação pré-escolar importante?”	49
Gráfico 5: Questão n.º 7: “considera a qualidade da educação pré-escolar importante para o sucesso escolar do seu filho?”	50
Gráfico 6: Questão n.º 8: “Indique o/os motivo/os porque escolheu o estabelecimento de educação pré-escolar?”	51
Quadro 2: Lista das dimensões e indicadores apresentados aos encarregados de educação no questionário.....	52

Gráfico 7: Indicadores considerados “muito importante” pelos encarregados de educação.	54
Quadro 3: Análise dos indicadores de qualidade de acordo com a avariável género dos encarregados de educação.	56
Gráfico 8: Aspetos/indicadores considerados mais importantes pelos encarregados de educação	61
Quadro 4: Primeira escolha dos encarregados de educação.	62
Quadro 5: Segunda escolha dos encarregados de educação.	63
Quadro 6: Terceira escolha dos encarregados de educação.....	63
Gráfico 9: Dimensões de qualidade valorizados pelos encarregados de educação.	65

Abreviaturas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

CNE – Conselho Nacional de Educação

EU – União Europeia

GTAE - Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituições Privadas de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DQP – Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

INTRODUÇÃO

Num contexto de profundas alterações culturais e políticas, “decorrentes das alterações económicas da sociedade portuguesa, do crescimento da taxa de ocupação feminina associada à precariedade do emprego” (Sarmento, 2008, p. 71,) a educação das crianças deixou de estar confiada inteiramente às famílias.

O aparecimento e expansão de organizações educativas que compartilham esta responsabilidade com as famílias vieram alterar a perspetiva da educação para as crianças dos três anos até à idade de ingresso no ensino básico, granjeando ao longo dos anos uma visibilidade e importância social, económica, educativa e política indiscutível a nível internacional e nacional.

No contexto internacional destaca-se a intervenção de algumas organizações, nomeadamente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da UNESCO, para a necessidade do desenvolvimento da educação pré-escolar.

A União Europeia (EU), embora permita que cada Estado decida sobre a sua política educativa, projeta uma globalização e equidade para a qualidade dos sistemas educativos dos Estados Membros reforçando a coesão e a inclusão social, elaborando um conjunto de instrumentos destinados ao cumprimento desse objetivo político, através de uma agenda internacional onde prevalecesse a articulação e a troca de experiências (Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas, GTAE, 2011).

A educação pré-escolar em Portugal é alvo de grande preocupação desde a década de 1990, preocupação perceptível através das mudanças nas políticas educativas, notória pela vasta legislação produzida nessa época. Empreende-se a expansão da educação pré-escolar, considerada como uma premissa necessária, tal como manifesta a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar) e o Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho (Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar) em cujo preâmbulo se lê “a educação pré-escolar tem vindo a adquirir, progressivamente uma relevância significativa no âmbito das políticas educativas, social e económica dos países da União Europeia”. Progressivamente, o Estado Português, seguindo a agenda delineada pela EU, torna-se cooperante com as famílias na resposta às suas necessidades e inicia alterações desenvolvendo a rede nacional de educação pré-escolar, o que impulsiona a educação pré-escolar, tornando-a na primeira etapa da educação básica.

O Conselho Nacional de Educação¹ (CNE), no estudo denominado, *O Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*, salienta que o desenvolvimento da educação pré-escolar, nomeadamente no crescimento das taxas de pré-escolarização das crianças de quatro e cinco anos, se aproximou nos últimos anos das metas europeias para 2020 numa contínua manifestação de procura de qualidade da educação pré-escolar.

O Ministério da Educação, através do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAE, 2011), veicula no Relatório Final *Propostas para um novo ciclo da avaliação externa das escolas* que a avaliação e o controlo da qualidade se devem aplicar a todo o sistema educativo e que tais princípios estão instituídos na legislação nacional.

A qualidade do sistema educativo, onde está incluída a educação pré-escolar, está legislada ao abrigo da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelecendo que o controlo de qualidade deve aplicar-se a todo o sistema educativo, visando promover a melhoria, a eficiência, a eficácia, a responsabilização e a prestação de contas.

Para além das evidências político-administrativas referidas, existe, ainda uma evidência social da educação pré-escolar, relacionada com o progresso académico das crianças, uma vez que impulsiona a criação de condições favoráveis para o sucesso escolar, promovendo o desenvolvimento integral da criança, a nível pessoal e social, no respeito pelas características individuais de forma equitativa (Ministério da Educação, 1997).

Partindo do interesse ou da necessidade das famílias, na procura de organizações de educação pré-escolar que prestem serviços que complementem e articulem com a ação familiar, torna-se pois necessário descortinar que estabelecimentos de educação pré-escolar procuram, na medida em que se trata de “um espaço educativo privilegiado para a ligação escola-família, (...) podendo corresponder a uma estratégia educativa por parte dos pais e como tal, ser impulsionada e motor dessa ligação” (Homem, 2002, p.41). Consideramos importante dedicar a nossa atenção a este estudo e compreender qual a opinião dos pais sobre a importância da educação pré-escolar e quais os indicadores de qualidade por eles mais valorizados.

¹ O Conselho Nacional de Educação é uma entidade independente com funções consultivas que emite opiniões, pareceres e recomendações, sobre questões educativas, autonomamente e sempre que solicitado pela Assembleia da República ou pelo Governo.

Estrutura do trabalho

Sendo a família, a educação pré-escolar e a qualidade as grandes temáticas deste trabalho, a organização do mesmo obedeceu à seguinte estrutura:

No Capítulo I será realizado os enquadramentos teóricos dos conceitos principais da investigação. A delimitação teórica destina-se a ampliar o conhecimento do investigador dotando-o para a exploração do problema a partir de pontos de vista de autores e estabelece um ponto de referência para interpretar os resultados da investigação. As temáticas exploradas serão a família e a qualidade da educação pré-escolar. A família, considerada na vertente atual, sujeita a transformações devido a pressões sociais e económicas e a sua relação com a educação pré-escolar. Em relação à qualidade da educação pré-escolar, realizar-se-á uma abordagem que se configura aos níveis internacional e nacional, passando pela apresentação de estudos sobre a importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento global e harmonioso da criança e estudos sobre a qualidade da educação pré-escolar, terminando com a apresentação de critérios (dimensões/indicadores) de qualidade, estabelecidos por alguns investigadores, para a elaboração dos procedimentos investigativos dos contextos de educação pré-escolar.

No segundo Capítulo, delineamos a estrutura da investigação, partindo das questões levantadas e dos objetivos delineados, sendo nossa opção, como procedimento investigativo, e como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário aplicado a encarregados de educação e a análise documental, numa abordagem predominantemente quantitativa mas, de complementaridade com aspetos qualitativos. Consideramos que a combinação destas duas abordagens – quantitativa e qualitativa –, ainda que ténue, nos permitirá uma melhor compreensão da realidade em estudo.

A apresentação e discussão das opiniões dos encarregados de educação sobre a importância da educação pré-escolar e sobre as dimensões e os indicadores de qualidade mais valorizados serão estruturadas tendo como ponto de partida as questões colocadas, os objetivos delineados, o enquadramento teórico apresentado e os resultados obtidos.

CAPITULO I: FAMÍLIA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. A família atual

A família é uma instituição social indispensável para a conservação do género humano a ser protegida pela sociedade e pelo Estado. A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* reconhece o direito aos homens e mulheres, a partir da idade núbil, de casar e fundar família (art. n.º 16).

A família, aqui entendida na sua dimensão nuclear, constituída pelos pais e filhos, coabitando e unidos por laços de afetividade, é “um sistema que tem sido afetado por fatores externos e internos que vieram alterar o conceito que hoje temos dela”. (Magalhães, 2007, p. 50).

Em termos demográficos, a evolução da família portuguesa, deste a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* até à atualidade, tem sido significativa, uma vez que a família tradicional de maiores dimensões tem vindo a refletir uma redução de elementos por agregado familiar. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, “as famílias de maior dimensão têm vindo a perder expressão: em 2011 as famílias com 5 ou mais pessoas representavam 6,5% face a 15,4% em 1991” (2011, p. 1-2). Também a família clássica sofreu um decréscimo do número de elementos, sendo que, em 2001, a dimensão média era de 2,8% e atualmente é de 2,6%, no entanto houve um aumento de 10,8% do número de famílias clássicas. Outro fenómeno demográfico relevante para a perceção da atual família portuguesa é o duplo envelhecimento da população, caracterizado pelo aumento da população idosa e redução da população jovem, sendo que os censos de 2011 indicam que 15,1% da população portuguesa se encontra no grupo etário mais jovem (0-14 anos) e cerca de 18,2% pertence o grupo etário com mais de 65 anos.

De acordo com dados da OCDE², referentes ao perfil estatístico de Portugal em 2011, o número de cidadãos existentes em Portugal sofreu um ligeiro aumento. No entanto, a taxa de emprego não tem acompanhado este crescimento, pelo contrário o desemprego aumentou, de 2011 para 2012, 2,7% para os homens e 1,1% para as mulheres, situação que

² <http://www.oecd-ilibrary.org> consulta realizada a 06.04.2013.

se agravou no primeiro trimestre do ano de 2013, uma vez que a taxa de desemprego atual tem vindo a aumentar devido à crise económica.

As alterações económicas e sociais das últimas décadas foram determinantes para a alteração do conceito de família e para a modificação do papel dos sujeitos da família. Um estudo de Bairrão e Tietze (Bairrão, 1998) aponta um conjunto de mudanças socioculturais e demográficas como principais responsáveis pela mudança da unidade familiar, relacionadas com a mudança de expectativas relativamente à mulher e ao papel participativo na vida social e económica das comunidades, ao aumento do número de mulheres no mundo do trabalho, às mudanças da estrutura familiar que incluem o aumento de famílias monoparentais e a diminuição de crianças por família e às mudanças estruturais na composição etária da população.

De acordo com Conselho Nacional de Educação, no Parecer 1/94³, “a família deixou de ser a unidade social e económica base da sociedade. Quando a família vivia do trabalho rural ou do artesanato, o contexto da vida familiar, da vida social e da vida económica confundiam-se num único contexto” (p. 5800-15), indicando que as famílias já não são unidades de produção auto suficientes, mas antes unidades de administração, com funções de reprodução, apoio económico, socialização/educação, apoio emocional e representação de papéis sociais.

Desta forma a família é substituída nalgumas funções, tais como a produção económica, o atendimento e a educação formal das crianças, por outros agentes da sociedade (Magalhães, 2007). Neste contexto encontramos os estabelecimentos de educação pré-escolar para a educação formal das crianças dos três anos até ao ingresso no primeiro ciclo do ensino básico. Desta forma “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43)

A família nuclear tem sido considerada como o contexto de socialização por excelência, sendo aí que a criança, nos primeiros meses de vida, estabelece as primeiras interações sociais e onde realiza as primeiras aprendizagens. A principal alteração social que afetou os cuidados familiares prestados às crianças, nas últimas décadas, foi a

³ Parecer elaborado pelo Professor Dr. João Formosinho, publicado em Diário da Republica- II Série, n.º 135, 14 de junho de 1994.

emancipação da mulher, com a entrada no mundo do trabalho. Houve um aumento do número de mães trabalhadoras, de acordo com o relatório do CNE (2011) *A Educação dos 0 aos 3 anos*⁴, no quarto trimestre de 2009, em que Portugal apresenta uma taxa de trabalho superior à média da EU (27), com 69,1% das mulheres e 78,2% dos homens trabalhadores, enquanto na EU (27) eram 64,4% e 77,6%, respetivamente.

Um dos principais fatores de preocupação das famílias prende-se com o interesse e a necessidade de encontrar um contexto educativo que durante a sua ausência laboral assegure os cuidados pessoais da criança.

Ao Estado compete assegurar que os contextos familiares sejam complementados com “as instituições escolares, para a adoção de atitudes e perspetivas de coerência, a nível de valores e critérios dos diferentes interventores educativos com influência no desenvolvimento da criança” (Ministério da Educação, 1994, p.7), na consciencialização de que os primeiros anos de vida de uma criança são decisivos e de que só contextos de qualidade podem criar benefícios no desenvolvimento das crianças que se irão repercutir pela sua vida futura.

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 11 de junho) afirma exatamente isto nos princípios gerais, artigo n.º 2: “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) clarificam o papel das famílias enquanto parceiros ativos, incentivando a sua participação no processo educativo, colaborando com o educador no conhecimento da criança, no projeto curricular de sala e na elaboração do projeto educativo do estabelecimento.

Em suma, a participação das famílias na educação pré-escolar deseja-se colaborativa nas várias abordagens teóricas existentes. Na abordagem consignada na legislação, na abordagem educativa, que defende que é na interseção da relação família-escola que se promove o desenvolvimento global da criança, na abordagem pedagógica, cruzando a ligação escola – família com os atos pedagógicos, circunstâncias, contextos e resultados

⁴ Recomendação n.º 3/2011, Diário da Republica, 21 de Abril de 2011.

obtidos e na abordagem ético/democrática, referindo princípios como a igualdade, equidade e coresponsabilidade (Homem, 2002, p. 37-38).

Da abordagem colaborativa referida anteriormente entre famílias e instituições educativas, entre pais e educadores e da frequência de um número cada vez maior de crianças em estabelecimentos de educação pré-escolar, surgem considerações sobre aspetos da qualidade dos espaços educativos, por parte dos encarregados de educação, baseadas nos seus valores e vivências, posteriormente partilhadas com outros pais, que condicionam a relação da família com o estabelecimento de educação pré-escolar.

2. A qualidade

A preocupação com a qualidade apareceu interligada com as questões da produção industrial, por forma a assegurar a conformidade dos produtos, na procura da satisfação e fidelização dos clientes. De acordo com Brás (2002), a noção de qualidade surgiu nos anos 30 e 40, do século passado, devido ao interesse de Joseph Juran e de W. Edwards Deming⁵.

Os japoneses foram os primeiros a aplicar as ideias de Deming através da implementação de um programa de gestão denominado Controlo de Qualidade Total, tendo ultrapassado os Estados Unidos da América no domínio dos mercados mundiais. A projeção conquistada pelo Japão levou a que, na década de oitenta, tanto nos Estados Unidos da América como na Europa, surgisse a necessidade de aplicar os princípios e métodos de gestão do Controlo de Qualidade Total, na melhoria da qualidade dos produtos, cumprindo o nível de qualidade desejado pelos clientes.

2.1. Conceito de qualidade

Apesar de quase centenário, o conceito “qualidade” mantém-se renovado, atual e perseverante, por se revestir de uma magnitude que facilmente se adequa a qualquer circunstância, vivência ou produto. Os indivíduos realizam escolhas entre vivências,

⁵ Joseph Juran e de W. Edwards Deming trabalharam na fábrica de Hawthorne, a Western Electric's, onde Elton Mayo desenvolveu as suas famosas experiências que ficaram conhecidas por Experiências de Hawthorne.

serviços e produtos tendo como base critérios de qualidade, que podem ser individuais ou partilhados por um grupo de indivíduos, cuja afinidade cultural e económica lhes possibilita estabelecer os indicadores de qualidade que desejam, fundamentando a sua escolha com base nesses critérios.

Devido à evolução dos contextos social e económico, a adoção do conceito de qualidade à organização escolar seria inevitável, uma vez que as pressões existentes sobre as escolas para se aproximarem das necessidades dos mercados eram já sentidas. Inicia-se a cultura da qualidade dos sistemas educativos e as primeiras ferramentas de regulação da qualidade surgem através da implementação de modelos de gestão específicos ou adotados para o sistema de educação.

Apesar de a investigação apontar vários benefícios para a implementação de métodos e princípios de qualidade aos contextos educativos para a primeira infância, somos incentivados a refletir sobre a sua utilidade e veracidade. De acordo com Moss, o maior problema do conceito de qualidade prende-se com o fato de não ser “neutro nem isento de valores, é resultado de um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos” (2005, p.17).

Esta opinião é partilhada por outros autores (Dale, 2008; Coelho, Sarrico & Rosa, 2008) que consideram a qualidade um termo multifacetado, vago, flexível e impreciso. Gabriela Portugal afirma, “embora ninguém discorde que a qualidade é importante, existe pouca unanimidade relativamente ao que se entende por qualidade. As definições de qualidade dependem dos grupos que as emitem, refletindo diferentes crenças, valores e necessidades” (2000, p.6).

Os assuntos da qualidade têm preocupado e ocupado organizações internacionais, governos, parceiros sociais, diretores de escolas, professores e pais que, embora reclamem por serviços educativos de qualidade, que correspondam às necessidades e exigências atuais das famílias, procuram, ainda, compreender o que significa qualidade, como se garante e como se mede.

2.2. A regulação e avaliação da qualidade na educação

A regulação da qualidade na educação serve para controlar, aferindo a sua existência e correta aplicação, numa ótica de melhoria, auxiliando na obtenção de um conhecimento real da situação educativa. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2005,) a regulação da qualidade está relacionado com os trabalhos de investigação realizados nas últimas décadas e tem aportado benefícios para a área da qualidade na educação.

De um modo geral, as organizações internacionais têm valorizado o desenvolvimento de práticas de regulação dos sistemas de educação contribuindo e promovendo a prestação de contas e a melhoria da qualidade. Neste sentido, “assiste a uma espécie de “contaminação” internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática, em diferentes países, à escala mundial” (Barroso, 2005, p.69) e, posteriormente, a regulação internacional é reforçada e aplicada através de regulação local desenvolvida por cada país de acordo com as suas características específicas.

De acordo com Roger Dale (2008), no artigo denominado *Construir a Europa através de um espaço Europeu de Educação*, a qualidade foi o suporte ideal para a EU edificar uma política educativa europeia: “o interesse da UE em indicadores de qualidade surgiu num projeto piloto de avaliação da qualidade na educação escolar que decorreu em 1997-1998” (2008, p. 22). Ainda no ano de 1998, realizou-se o encontro dos Ministros da Educação em Praga, onde se estabeleceu uma comissão de trabalho que deveria produzir indicadores que apoiassem a avaliação nacional dos sistemas educativos, permitindo realizar comparações, identificar boas práticas, trocar experiências e definir mudanças políticas. Do trabalho desta comissão surge o *Relatório Europeu sobre a qualidade da educação escolar: dezasseis indicadores de qualidade* em maio de 2000.

Numa comunicação designada *Eficiência e Equidade nos Sistemas de Educação e Formação Europeus*, a Comissão Europeia afirma que é “necessário acelerar os processos de reforma para garantir a existência de sistemas de educação e formação de grande qualidade e simultaneamente eficientes e equitativos” (2006, p.2).

O Parlamento Europeu, numa Recomendação de 18 de Dezembro de 2006 denominada *As Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, recomendou que se centre a cooperação entre os países europeus, nomeadamente, nos seguintes aspetos: definição de planos de ação com fixação de metas e avaliação

sistemática dos progressos alcançados, com a finalidade principal de promover um ensino de elevada qualidade para todos.

Este crescente interesse pelos sistemas de educação e pela educação de infância por parte da UE, constitui uma estratégia Europeia, que alia objetivos quantitativos do aumento de vagas nos serviços de Educação de Infância⁶ a objetivos qualitativos, relacionados com os direitos e os interesses das crianças, adotando um conceito inclusivo de serviços abertos a todas as crianças e famílias e prestados com vários fins: educação, suporte familiar, inclusão social e prática democrática.

A educação de infância é considerada relevante como meio para alcançar os objetivos de emprego e igualdade de género, concluindo que a educação pré-escolar tem a longo prazo um retorno elevado em termos dos resultados económicos e sociais (Comissão Europeia, 2006).

De acordo com as conclusões do relatório *Starting Strong II* (OCDE, 2006), são dez as áreas submetidas à consideração dos governos, no sentido de uma reorientação das suas políticas económicas, sociais e educativas: ter atenção ao contexto social do desenvolvimento da educação de infância; colocar o bem-estar das crianças, o desenvolvimento e aprendizagem no cerne do trabalho com os primeiros anos; criar as estruturas de governação necessárias à prestação de contas por parte do sistema descentralizando e garantindo a qualidade; desenvolver com as entidades responsáveis amplas linhas de orientação e parâmetros curriculares para todos os serviços para a infância; basear os financiamentos públicos numa avaliação da prossecução de objetivos de qualidade; reduzir a pobreza infantil e a exclusão através de políticas sociais; encorajar o envolvimento das famílias e da comunidade nos serviços para a infância, através da partilha de informação; melhorar as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos educadores e outro pessoal de apoio; garantir autonomia, financiamento e apoio aos serviços para a infância, respeitando a sua autonomia pedagógica no contexto de projetos educativos de estabelecimento; aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens, a participação e a democracia.

Perante as conclusões e orientações o Estado português, através dos órgãos administrativos, inicia e exerce o seu planeamento, fiscalização, avaliação e influência sobre a totalidade do sistema educativo, tomando um carácter particular quando

⁶ Objetivo que em Portugal foi suplantado, de acordo as Recomendações 2/2010 e 2/2012 do CNE.

fragmentado em direção a um nível de ensino específico, através de normas, recomendações, pareceres, atuando sobre os contextos, atores sociais e resultados (Barroso, 2005).

De acordo com as palavras de Costa e Ventura “é hoje indisfarçável a presença da temática da avaliação das escolas nas múltiplas valências dos contextos educacionais: seja ao nível da teorização e da investigação educacional, seja no quadro do discurso e da orientação político-normativa, seja ao nível dos atores e da ação contextualizada nos estabelecimentos de educação e de ensino” (2002, p. 106).

Avaliar o sistema educativo pode ser realizado numa perspetiva quantitativa, medindo e analisando, mas também de uma forma qualitativa, compreendendo e refletindo sobre o contexto. Segundo Natércio Afonso, “a avaliação consiste num exercício de comparação entre duas situações: a situação real que é o objeto da avaliação, e uma situação virtual deduzida a padrões de referência” (2002, p. 51).

Para Costa, as práticas de avaliação das escolas podem ser entendidas de acordo com três tipos de orientações: avaliar tendo como objetivo o “mercado”, mostrando a instituição para captar “clientes”; avaliar numa perspetiva tecno-burocrática produzindo um relatório para a administração educativa, denominada de *reporting*, e por último a autoavaliação da instituição com o intuito de promover a melhoria e desenvolvimento organizacional (2007, p. 231).

Na avaliação dos padrões de qualidade em educação, existe uma predeterminação de quais os padrões ou indicadores que se pretendem avaliar. As fontes que definem os padrões e indicadores podem ser muito diversas: os normativos legais, as normas técnicas ou as boas práticas, o desempenho anterior da organização ou o desempenho de organizações tidas como referência (*benchmarking*).

A avaliação externa das escolas tem sido uma das preocupações dos políticos, gestores e do público em geral, numa atenção crescente pelas questões da qualidade e pelo interesse cada vez maior pela prestação de contas. Por estas razões se tornou significativamente importante, nestas últimas duas décadas, o relato público do desempenho das escolas, exemplos de uma forma de avaliação externa das escolas, são os pareceres/recomendações e estudos que o Estado solicita sobre o sistema educativo.

De acordo com Lima, em Portugal desde 1990, tem-se vindo a desenvolver “estudos que procuram avaliar a qualidade das instituições escolares e o seu desempenho” (2008, p.

286). São exemplos disso: o programa Educação Para Todos (1992) promovido pelo governo central através da criação de um Observatório da Qualidade das Escolas ao qual foi “atribuído a missão de medir a qualidade das escolas com base numa série de 18 indicadores, abrangendo o contexto da instituição (interno e externo), os recursos (físicos, financeiros e humanos), os processos nela desenvolvidos e os seus resultados (académicos e não académicos), para além de recolher informação sobre o contexto familiar dos alunos” (Lima, 2008, p. 286); o programa Qualidade XXI, iniciativa do Ministério da Educação, promovido pelo Instituto de Inovação Educacional; e o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvido entre 1999 e 2002 promovido pela Inspeção Geral da Educação

Mais recentemente o CNE, enquanto órgão institucional de participação social que se debruça sobre os grandes temas da política educativa nacional, na Recomendação 2/2010, de 2 de Novembro, denominada *O Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares*, apresenta cinco aspetos centrais da qualidade das escolas: a ligação à comunidade local; o potencial das relações organizacionais; a centralidade conferida ao aluno; a capacidade de apoiar percursos educativos diversos e as práticas institucionalizadas de reflexão e auto regulação.

A Inspeção Geral da Educação é a entidade responsável pela Avaliação Externa das Escolas que, com a conclusão de um ciclo de avaliação iniciado em 2006, nomeou um Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas a fim de elaborar uma *Proposta para um novo ciclo de avaliação externa das escolas* (2011).

Este grupo identificou um conjunto de boas práticas que constituem referências sólidas para a caracterização de uma escola de qualidade em Portugal, a saber: a centralidade no aluno; as práticas de inclusão, de forma a garantir uma oferta diferenciada; o trabalho cooperativo entre docentes; a participação dos pais; lideranças claras e colaborativas; ambiente de disciplina e respeito; partilha de informação; diligência na auto avaliação.

3. Educação pré-escolar

Existiu no último século um vasto conjunto de fatores económicos e sociais que, de forma relacionada, propulsionaram um conjunto de serviços socioeducativos prestados às

crianças dos três aos cinco anos, para o patamar onde hoje se encontram. Fatores como o incremento de estruturas produtivas, o reordenamento do território, as alterações da estrutura familiar, tais como, maior emprego da mulher/mãe (CNE, 1994; Ministério da Educação, 2002) levaram a que os serviços formais com função de guarda e assistencial para o atendimento à criança fossem incrementados.

A evolução do sistema educativo e a atenção que a educação das crianças teve por parte de organismos internacionais (Formosinho, 1997), quer por parte de estudos de impacto realizados sobre a educação pré-escolar (CNE, 1994), vieram alertar para a importância da educação pré-escolar ter, para além de uma função de guarda ou assistencial, uma função educativa e uma função preventiva, com a finalidade de reduzir assimetrias, aumentando as condições para o sucesso na escolaridade básica.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) considera a educação pré-escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (reforço da função educativa), estabelecendo que as instituições de educação pré-escolar proporcionam atividades educativas e de apoio à família (reconhecimento da função social), determina também como finalidade da educação pré-escolar a de “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens”, objetivo que se liga à função designada como preventiva (Ministério da Educação, 2000, p. 41).

O Governo Português tem-se empenhado, nestas últimas décadas, em coordenar e expandir os diversos tipos de oferta de educação pré-escolar. Para compreender o progresso considerável que se alcançou nestes últimos anos e os desafios que ainda se colocam a Portugal, pretende-se descrever, no plano histórico, a evolução da Educação de Infância e a sua organização até ao atual desenvolvimento das políticas e práticas na educação pré-escolar. Interessa conhecer a evolução histórica e normativa que estão subjacentes à educação pré-escolar, compreendendo os seus princípios e finalidades, perceber como funcionam as estruturas institucionais desenvolvidas e a sua relação com o contexto social e económico para apreender as suas atuais características.

Assim, verificamos que a educação de infância se tem desenvolvido numa multiplicidade de conceções, entre a escola pública e a escola privada, entre o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social, entre a valorização do papel da mãe e o

papel da educadora de infância, entre a componente educativa e a componente social ou componente de apoio à família.

3.1. Enquadramento histórico e normativo da educação pré-escolar em Portugal

Na Europa, a educação da infância tem a sua génese no séc. XIX e está interligada com o trabalho da mulher/mãe na Revolução Industrial “e das decorrentes alterações na estrutura e funcionamento da família” (CNE, 1994, p.5800-15). Em Portugal, com o advento da Primeira República, foi incluída, pela primeira vez, a educação pré-escolar no sistema educativo público: “poder-se-á afirmar que o grande mérito dos governos da 1ª República (1910 a 1926) consiste em terem reconhecido a função educativa do ensino infantil e terem institucionalizado a sua integração no sistema oficial de educação” (Ministério da Educação, 2000, p.18). Neste sentido, são desenvolvidos estabelecimentos de “ensino infantil oficial” que, devido à sua fraca expansão, viriam a ser extintos pelo Estado Novo.

A construção ideológica do Estado Novo estava assente na trilogia Deus, Pátria e Família, que se refletiu num retrocesso e desvalorização da educação pré-escolar, dando preferência à família como principal educador da criança. Até à década de 70, existiam duas tipologias de instituições de atendimento à criança. Uma operada pela rede de apoio social, como as Misericórdias e outras instituições congéneres de caráter assistencial, e outra que funcionava sob a supervisão da Inspeção Geral do Ensino Particular⁷, de iniciativa privada, com funções educativas. Ao Ministério da Saúde e Assistência competia organizar o apoio supletivo à família, substituindo-a durante o horário laboral (Ministério da Educação, 2000, p.18-19).

A reforma do ensino preconizada por Veiga Simão cria condições que levam à oficialização da educação infantil, Lei n.º 5/73 de 25 de julho, sendo englobada no sistema educativo, com a finalidade de promover “o desenvolvimento espiritual, afetivo e físico da criança” (Base IV, ponto 2), sendo progressivamente generalizada pela conjugação de

⁷ O alargamento da rede da educação-pré-escolar que se assistiu nesse período deve-se à ação do Ensino Particular e Cooperativo.

esforços dos sectores público e privado mantendo um carácter supletivo em relação à família.

Depois da Revolução de Abril de 1974, a educação de infância é concebida como uma mais-valia, consagrada pela Constituição da República, que garante a todos os cidadãos a liberdade de aprender e ensinar. Ao Estado compete criar uma rede de estabelecimentos de ensino que cubra as necessidades de toda a população, surgindo desta forma o sistema público de educação pré-escolar (Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro).

Paralelamente à rede pública, dependente do Ministério da Educação, existia ainda a rede de Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) ligadas ao Ministério do Emprego e Segurança Social. As duas redes não trabalhavam em colaboração, apesar de existirem esforços nesse sentido o afastamento ficou consolidado com a publicação em 1979 do “Estatuto dos Jardins de Infância” (Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro) e do “Estatuto das IPSS’S”, que reconhecem e confirmam essas diferenças.

Em 1978 foram criados os primeiros Jardim-de-infância oficiais do Ministério da Educação, mas só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 1 de outubro, LBSE), é que a educação pré-escolar é enquadrada definitivamente no sistema educativo. No Capítulo II, organização do sistema educativo, (art. 4), fica claro que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica” e o artigo n.º 49, define que o sistema educativo deve ser “objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”.

Na década de 90 (do século passado), assistiu-se a alguma instabilidade na educação de infância devido a “uma retração na abertura de jardins-de-infância públicos, afastando-se o Estado da obrigatoriedade de promover e manter as iniciativas pré-escolares” (Formosinho & Sarmiento, 2000, p. 125).

No Parecer 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a *Educação Pré-escolar em Portugal*, João Formosinho, realizando um enquadramento da educação pré-escolar em Portugal tendo como referência a Europa Comunitária, refere que no nosso país as políticas educativas para a educação pré-escolar tardam e que também há escassez de investigação nesta área, referindo como causas a não inclusão da educação pré-escolar, na agenda da política educativa, os problemas sociais do emprego feminino, da estrutura familiar com

fenómenos de urbanização e desertificação desequilibrados, com a convicção ainda existentes de que as crianças devem ser educadas no seio da família e com a falta de mediatização dos problemas da educação pré-escolar.

No referido Parecer (1/94 do CNE), são identificados um conjunto de problemas que sublinham o carácter débil da educação pré-escolar, nomeadamente: a baixa cobertura para as crianças dos 3 aos 5 anos; compartimentação dos serviços educativos do Ministério da Educação; afastamento da rede escolar do ensino básico do 1º ciclo; prevalência dos contextos assistenciais sobre os contextos educativos; falta de controlo e apoio técnico do jardins-de-infância de administração privada sob tutela do Ministério do Emprego e Segurança Social; diferenças nos estatutos dos educadores de infância da rede pública e privada e custos diferentes para os pais entre as duas redes tuteladas por cada um dos ministérios.

Depois deste período de instabilidade e ainda na década de 90, surgem desenvolvimentos para a educação pré-escolar, determinados por um panorama legislativo inovador. Assim, em 1997, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que define este nível de educação como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, determinando-se as condições organizativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como as condições do apoio financeiro. Consagra-se o direito de participação das famílias na elaboração dos projetos educativos e na determinação da adequação do horário das atividades educativas de animação e de apoio à família. No capítulo VIII, subordinado à avaliação e inspeção, fica estabelecido que “o Estado definirá critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades de educação pré-escolar”.

Destacamos ainda o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que define o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, determinando ser objetivo do Governo elevar até ao final do século a oferta global de educação pré-escolar em cerca de 20%, de modo a abranger 90% das crianças de 5 anos de idade, dando, assim, cumprimento ao estabelecido na Constituição da República e na LBSE.

Este Decreto-Lei regulamenta a flexibilidade do horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar e atribui a tutela da qualidade pedagógica ao Ministério da Educação que deverá, juntamente com o Ministério da Solidariedade e Segurança Social, realizar a articulação institucional necessária à expansão e desenvolvimento da rede nacional de

educação pré-escolar. O Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar propõe-se apoiar as famílias e preparar as crianças para uma escolaridade bem-sucedida, tratando-se, portanto, de uma medida de carácter educativo e social, “desde que orientada por objetivos de qualidade e pelo princípio da igualdade de oportunidades”.

João Formosinho, no Parecer 1/94 do CNE, destaca a importância das questões da qualidade nos serviços de atendimento à criança uma vez que o futuro sucesso das crianças depende da qualidade dos programas de educação pré-escolar, sugerindo que o controle da qualidade não seja realizado pela imposição de modelos organizacionais ou curriculares rígidos, mas por linhas orientadoras das atividades da educação pré-escolar.

Neste campo de ação é publicado em 1997 as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, aprovadas pelo Despacho n.º 5520/97 (Diário da República n.º 178, II série, de 4 de agosto), que pretendem contribuir e promover a melhoria da qualidade da educação pré-escolar, a qual, indo ao encontro do proposto por João Formosinho, caracteriza-se por indicações gerais e abrangentes para o educador, que possibilitam a escolha de várias opções educativa.

As OCEPE são constituídas por um conjunto de princípios gerais, organizados para apoiar o educador nas decisões sobre a prática pedagógica por forma a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, valorizando uma pedagogia estruturada, “o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico” (Ministério da Educação, 1997, p.18). A inclusão de parâmetros nacionais para a educação pré-escolar permitiu que o Estado aumentasse a regulação e controlo sobre as escolas (Almerindo Afonso, 2002), posteriormente reforçados por dispositivos de inspeção e de avaliação externa.

São alicerces das OCEPE (Ministério da Educação, 1997) o desenvolvimento e a aprendizagem no reconhecimento da criança enquanto sujeito participativo do processo educativo, a articulação de diferentes áreas do saber, a diversidade e a cooperação, atendendo aos objetivos gerais da educação pré-escolar, à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo e à intencionalidade e continuidade do processo educativo.

De acordo com Teresa Vasconcelos, as OCEPE contribuíram “para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas” (Ministério da Educação, 1997, p.7).

Posteriormente foram elaborados outros documentos de trabalho que fortalecem e melhoram as OCEPE, considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo. É o caso da Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escola), onde se estabelece a existência do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, o Projeto Curricular de grupo, o Processo Individual da Criança, a Organização da Componente de Apoio à Família, as planificações das atividades e respetivo Relatório de Avaliação; e da Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de março (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

As orientações contidas nestes documentos articulam-se com o Decreto-Lei n.º1/98, de 2 de janeiro, que cria o grau de licenciatura para a formação inicial de Educadores de Infância, com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), devendo também ter em consideração as Metas de Aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que concretiza o princípio enunciado no artigo n.º49 da LBSE e em vários normativos aqui considerados, representa o primeiro regulamento do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

A referida lei estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo, visa promover a melhoria, a eficiência e a eficácia, a responsabilização, a prestação de contas, participando nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos.

É seu objetivo "assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas" (art. n.º 3, alínea C). Enuncia que a avaliação se estrutura "com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas e na avaliação externa" (art. n.º5). No artigo 6º indica-se um conjunto de dimensões sobre as quais a avaliação deve incidir. Essas dimensões são: grau de concretização do projeto educativo; climas e ambientes educativos; desempenho dos órgãos de administração e gestão; sucesso escolar e prática de uma cultura de colaboração entre os membros de uma comunidade educativa. Assim sendo, e em última instância, "os resultados da avaliação, nos termos referidos no artigo anterior, devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento (art. n.º15). Estabelece, ainda, duas estruturas responsáveis pelo processo de avaliação (art.11), o CNE e os serviços centrais do Ministério da Educação.

Recentemente, num estudo do CNE denominado *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*, são referidos os avanços, problemas e desafios que a educação pré-escolar em Portugal tem que enfrentar. Os avanços mencionados são: o crescimento das taxas de pré-escolarização das crianças de 4 e 5 anos (89% em 2010, aproximando-se dos 95% sugeridos nas metas europeias para 2020); tendência de complementaridade das redes pública e privada da educação pré-escolar; alargamento do período de funcionamento de uma percentagem crescente de estabelecimentos de modo a adequarem-se às necessidades das famílias e a tendência de aumento do nível de qualificação dos educadores de infância em exercício de funções.

Os problemas e desafios apresentados prendem-se com a retração da rede pública de educação pré-escolar, persistência de desigualdades no acesso à educação de infância em termos socioeconómicos e geográficos, elevado número de horas de permanência das crianças em meio institucional justificada pela elevada taxa de atividades dos pais, tendência de envelhecimento dos educadores de infância mais acentuado na rede pública. O referido estudo salienta ainda o alerta do relatório de PISA 2009, sobre a necessidade de monitorizar as condições de acesso e qualidade nos processos de educação de infância com a finalidade de garantir às crianças benefícios nos percursos escolares posteriores.

3.2. Funcionamento da educação pré-escolar da rede pública

O Ministério da Educação decreta que por “estabelecimento de educação pré-escolar” deve-se entender a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997).

A inscrição de crianças em estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública faz-se no Agrupamento de Escolas, sendo respeitada a ordem de prioridade declarada no Despacho n.º 8493/2004 (2ª série), de 27 de abril. O limite máximo de frequência de crianças por sala de educação pré-escolar é de vinte e cinco, sendo colocado um educador de infância e uma auxiliar da ação educativa por sala.

A educação pré-escolar tem características gerais que a distinguem dos outros níveis de escolaridade. A Lei-Quadro regulamenta a educação pré-escolar, fazendo a distinção das duas vertentes: a componente pedagógica e a componente social. A primeira é considerada como componente letiva de intencionalidade pedagógica, num total de vinte e cinco horas semanais; e a segunda é considerada a componente de guarda e cuidados infantis, prevista para colmatar as necessidades dos encarregados de educação durante o seu período laboral, perlongando e flexibilizando os horários dos estabelecimentos de educação pré-escolar, com momentos onde prevalecem atividades de animação sócio educativas e refeições, designada de Componente de Apoio à Família, consignada através do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho.

Na educação pré-escolar o papel intencional do educador de infância revela-se de extrema importância uma vez que as aprendizagens devem ser estruturadas, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico por ser um orientador que facilita as experiências educativas, privilegiando a aprendizagem ativa em relação ao ensino, planeando, executando, observando e avaliando projetos e rotinas ao longo do ano letivo.

Não existe uma avaliação quantitativa do sucesso das crianças, mas sim uma avaliação qualitativa; para tal, é necessário que o educador organize um ambiente educativo de qualidade, espaços, materiais e equipamento, que deverão ser motivadores e facilitadores de atividades e experiências que permitam a aprendizagem

A frequência da educação pré-escolar é facultativa em Portugal, no reconhecimento de que cabe primeiramente à família a educação dos filhos. É função do educador estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a família estimulando-a a ser um parceiro ativo, devendo o educador conhecer a cultura, os valores e crenças educacionais da família, promovendo um processo de complementaridade entre ambas as partes (Ministério da Educação, 1997).

O Estado deve contribuir ativamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, definindo as condições do apoio financeiro ao desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar e contribuindo monetariamente para a aquisição de equipamentos e materiais

Existe legislação que enquadra a qualidade das instalações e dos equipamentos: Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho (define as condições que deverão enquadrar o apoio

financeiro ao desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar), o Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro (aprova o Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Conceção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respetivo Equipamento e Superfícies de Impacte), Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto (que define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático), o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto (define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar), e o Despacho Conjunto n.º 291/97, de 04 de setembro (que aprova as normas que regulam a atribuição de apoio financeiro pelo Estado, no domínio das infra estruturas, equipamento e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar).

4. A qualidade na educação pré-escolar

Como foi referido anteriormente, a definição de qualidade, não é simples e objetiva, pelo contrário, é um conceito muito complexo. Este obstáculo pode ser contornável, se recorrermos à análise documental existente sobre a qualidade; como tal, dar-se-á uma perspectiva abrangente da opinião de vários autores sobre a qualidade e seus critérios, no contexto da educação pré-escolar.

Como mencionado, a qualidade entrou na educação pré-escolar oriunda de outros domínios científicos, partindo de diversas premissas e conceptualizando a qualidade num paradigma teórico participativo e contextualizado, tal deve-se à ação de autores/investigadores estrangeiros e nacionais.

Para Pascal e Bertram (citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), a qualidade é um processo em construção, que varia em função da situação, é um conceito problemático, participativo, dinâmico, sendo inadequado o estabelecimento de definições precisas, objetivas e estáticas do conceito de qualidade.

Investigações no âmbito da qualidade da educação pré-escolar realizadas por Rossbach, Clifford & Harms (1991), Bairrão (1998), Cryer (1999), (citados por Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima & Peixoto, 2009) e por Dahlberg, Moss e Pence (2005)

desenvolveram a aplicação de critérios ou variáveis, que se enquadram dentro de três modos: *critérios/variáveis de estrutura*, referentes às dimensões organizativas e dos recursos das instituições; *critérios/variáveis de processo*, referentes ao que acontece dentro das instituições; *critérios de resultado*, definidos de acordo com aspetos considerados desejáveis, tais como o desenvolvimento das crianças, o rendimento escolar, social e económico das crianças a longo prazo e a satisfação dos pais, clientes consumidores dos serviços.

O trabalho de investigação na área da qualidade dos contextos educativos permitiu realizar relações entre determinados critérios de estrutura e critérios de processo com alguns critérios de resultado, promoveu o desenvolvimento de modelos e teorias que, embora não estejam definidos como métodos de avaliação, se traduzem em directrizes de boas práticas, que aportam definições de qualidade, promovendo ainda o desenvolvimento de instrumentos de investigação e avaliação-intervenção dos contextos de educação pré-escolar.

Júlia Oliveira-Formosinho apresenta, no *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Ministério da Educação, 2009), dois paradigmas (Kuhn, 1961) para a análise da qualidade na educação de infância. O paradigma tradicional é realizado por agentes externos, não colaborativos, efetuado com base na comparação e orientado para generalizações. O outro paradigma, denominado de contextual, caracteriza-se por ser um processo de avaliação realizado internamente, centrado nos processos e nos produtos desenvolvidos a partir de uma conceção ecológica dos contextos, relações e interações social e culturais, construída a partir dos atores internos, crianças, educadores e pais.

Segundo Katz (Portugal, 1998; Ministério da Educação, 1998), a qualidade dos contextos educativos para a infância pode ser avaliada segundo cinco perspetivas diferentes, a saber: a *perspetiva orientada de cima para baixo*, que identifica determinadas características do contexto, dos equipamentos e do programa segundo a perspetiva do adulto encarregue de executar ou aprovar o programa; a *perspetiva orientada de baixo para cima*, vivenciado pelas crianças; a *perspetiva exterior-interna ao programa* tem a haver como o programa é experienciado pelas famílias; a *perspetiva interior ao programa* tem a haver como o programa é experienciado pelos colaboradores; e a *perspetiva exterior*, como a comunidade e a sociedade em geral percecionam o programa.

Neste estudo identificamo-nos com o paradigma contextual identificado por Oliveira-Formosinho e com as perspetivas *orientadas de cima para baixo* e *exterior-interna* identificadas por Katz, uma vez que as famílias são parceiras, co responsáveis e construtoras das estruturas de acolhimento das crianças, pois “são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

4.1. A importância de uma educação pré-escolar de qualidade

Como se tem vindo a referir, é de extrema importância que a educação pré-escolar seja norteadada pela exigência, tanto a nível organizacional como a nível das práticas educativas, visando o desenvolvimento integral da criança. Este pressuposto leva a que a procura pela qualidade na educação pré-escolar seja uma prioridade a nível internacional.

A maior parte dos estudos sobre os efeitos de uma educação pré-escolar de qualidade foi desenvolvida nos Estados Unidos a partir da década de 1970. De acordo com Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons e Siraj-Blatchford “os dois mais citados são os do *Abecedarian Project* e o *Perry Pre-School Programme*, conforme Ramey e Ramey (1998) e Schweinharte Weikart (1997)”, (2011, p. 71). Em consonância com os mesmos autores, outros estudos surgiram posteriormente, como o Early Head Start (Love et al., 2001), Brooks-Gunn et al. (2003) e Melhuish (2004).

No Parecer 1/94 do CNE sobre a *Educação pré-escolar em Portugal*, João Formosinho cita investigações internacionais que demonstram de uma forma global “que a educação pré-escolar de qualidade tem um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança”, mencionando estudos de Weikart (1993) e Katz (1993), que sustentam esta afirmação (p. 5008-24).

A frequência de contextos de educação pré-escolar aportam benefícios para as crianças: melhores resultados escolares; sucesso no trabalho e nas relações sociais e pessoais, obtendo mais sucesso na vida profissional e pessoal, tornando-se cidadãos mais uteis à sociedade.

Na senda desta temática, o estudo de Bairrão e Tietze (Bairrão, 1998) refere a importância da experiência da educação pré-escolar como condição necessária à adaptação e sucesso da criança à escola, como adaptação da criança à sociedade, reduzindo comportamentos desviantes e de risco, e ainda como benéfica para crianças culturalmente desfavorecidas.

Também Gabriela Portugal considera que a qualidade do contexto educativo “é um tema extremamente importante, porque tanto a investigação como a prática têm demonstrado uma ligação estreita entre níveis de qualidade dos serviços de educação de infância e níveis de desenvolvimento e bem-estar da criança” (2000, p.6).

O Parlamento Europeu propôs aos Estados-Membros, num documento denominado *As Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, que invistam mais na educação pré-escolar, pois “muitos são os dados que revelam que a participação num ensino pré-escolar de qualidade acarreta benefícios duradouros em termos de resultados obtidos e de socialização durante a escolaridade e na carreira dos indivíduos, na medida em que facilita a aprendizagem posterior” (2006, p.5).

Joaquim Bairrão, no relatório denominado *Estudos de Caso para Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escola, Estudos de caso – relatório final* (Ministério da Educação, 2006), nomeia vários estudos que apontam no sentido de haver uma interdependência direta e positiva entre a qualidade dos contextos educativos e os resultados das crianças, nomeadamente ao nível das competências pré-académicas (Bryant, Burchinal, Lau e Sparling, 1994), competências cognitivas na linguagem e na matemática e nas competências comportamentais na sala de aula, atenção e sociabilidade (NICHD, *Early Chilcare Research Network*, 2005), competências cognitivas, desenvolvimento da linguagem recetiva e expressiva e maior facilidade para a escola (Peisner-Feinberg et al., 2000).

No estudo acima indicado é ainda mencionado um estudo realizado em Inglaterra por Sylvia, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot e Totsika (2006), onde foram avaliados 141 contextos pré-escolares utilizando as escalas ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998) e a ECERS-E (Sylvia, Siraj-Blatchford, & Taggard, 2003), que revela que a qualidade dos contextos educativos beneficia o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento sócio comportamental das crianças (Ministério da Educação, 2006).

No Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, defende-se que a expansão da educação pré-escolar só por si não é sinónimo de qualidade devendo-se, apostar no desenvolvimento desta, uma vez que “estudos longitudinais sobre o impacto da educação de infância evidenciam que só uma provisão de qualidade tem impacto duradouro na vida atual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social” (Ministério da Educação, 2009, p.9), oferecendo a oportunidade de desenvolver competências básicas e aprendizagens na área da literacia (Wylie, 2001), promovendo comportamentos sociais favoráveis (Schweinhart and Weikart, 1993; Reynolds et. al, 2001), beneficiando com as aprendizagens realizadas para o sucesso académico dos ciclos seguintes (Heckman e Lochner, 2001) e obtendo benefícios psicológicos e comportamentais que se refletem mais tarde em benefícios económicos (Feinstein, 2000).

4.2. Concepções teóricas sobre a qualidade

Neste ponto do estudo quisemos apresentar algumas das perspetivas que nos foram possíveis recolher sobre as dimensões ou indicadores necessários para verificar a qualidade dos contextos da educação pré-escolar. Estudos realizados e defendidos por investigadores apologistas das questões da qualidade relacionadas com os contextos educativos, mas atendendo e considerando as vozes críticas que se fazem ouvir no meio académico.

Moss (1994) e Woodhead (1996) defendem a relativização da definição de qualidade em educação pré-escolar (Bairrão, 1998). Woodhead declara que as abordagens à qualidade dos programas de educação pré-escolar estão influenciadas pelos “modelos euro-americanos de qualidade, que dominam a investigação, as políticas e as práticas em educação pré-escolar” e Sammons (1999), (citado por Lima, 2008) refere que a metodologia criada para a pesquisa sobre os contextos escolares deve utilizar indicadores de desempenho adequados e válidos para a escola e que ignorar esta preocupação “implica correr o risco de adotar indicadores simplistas que conduzirão a comparações injustas e enganosas da qualidade das instituições educativas” (Lima, 2008, p. 294).

Não obstante esta relativização e alertas realizados por críticos, é inegável que existe uma preocupação e um interesse pela qualidade dos contextos de educação pré-escolar relacionados com as pessoas, os programas, as políticas e os resultados da investigação.

Partindo desta perspetiva iremos apresentar vários investigadores e seus estudos, que nos permitiram operacionalizar as dimensões e indicadores para o estudo da qualidade dos contextos de educação pré-escolar.

Nas OCEPE, está mencionado que a educação pré-escolar deve encontrar respostas adequadas à população que a frequenta indicando que “a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis de interação, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

As OCEPE pontam algumas características relevantes que concretizam esta perspetiva: a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do meio institucional, a relação com os pais e outros parceiros educativos e a organização das Áreas de Conteúdo⁸: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação, domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática e a Área de Conhecimento do Mundo.

No estudo denominado *A Educação pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, elaborado pelo Ministério de Educação em parceria com a OCDE a equipa de trabalho balizou critérios para a avaliação da qualidade nos contextos de educação pré-escolar, dado que compete ao Estado “definir regras de avaliação da qualidade dos serviços prestados às crianças” (2000, p. 76).

Os critérios estabelecidos são os seguintes: financiamento que contempla medidas de apoio à promoção do acesso e da qualidade da oferta educativa; articulação com o 1º ciclo do Ensino Básico; aspetos organizacionais, tais como a direção pedagógica, horários de funcionamento, ratio adulto/criança; aspetos pedagógicos, que compreendem as Orientações Curriculares, qualificação e formação do pessoal e os aspetos estruturais que incluem a qualidade das instalações, dos equipamentos e dos materiais.

De acordo com Katz (Portugal, 1998; Ministério da Educação, 1998), na perspetiva do adulto sobre a qualidade da educação pré-escolar tem-se em consideração características tais como: ratio criança-adulto, qualificações e estabilidade dos técnicos, condições de trabalho dos profissionais; qualidade e quantidade dos espaços por criança; qualidade e quantidade do equipamento e materiais, cuidados de segurança, saúde e higiene, características das interações adulto-criança e características das relações pais-educadores.

⁸ As áreas de conteúdo foram reorganizadas no documento *Metas Finais de Aprendizagem Para a Educação pré-escolar* (Ministério da Educação, 2010).

Num estudo de 1998 realizado por Moony e Munton no Reino Unido (citado por Portugal, 2000, p. 6), após consulta de vários grupos com responsabilidade ou implicados na educação de crianças pequenas, foram definidas vinte e duas categorias, sendo as nove mais escolhidas: preço e acessibilidade do estabelecimento pré-escolar; continuidade dos cuidados tendo como premissa a estabilidade dos profissionais; adaptação da criança ao contexto pré-escolar; formação e qualificação dos educadores; condições de trabalho para os educadores; reconhecimento social da importância da educação pré-escolar; educação e curriculum; envolvimento e colaboração entre famílias e educadores; esforços para a avaliação e promoção da qualidade.

Considerando que o contexto educativo de qualidade é aquele que pode ter impacto positivo no desenvolvimento das crianças, emergiu um instrumento de avaliação do ambiente em educação de infância denominado *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS; Harms e Clifford, 1980).

Esta escala foi revista tendo resultado na ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998) (citado por Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima & Peixoto, 2009), aplicada em Portugal no âmbito do *Estudo Europeu sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar* – ICCE (1992-1998) (FPCE-UP/DGIDC, 2006). Estas escalas enquadram conceptualmente um conjunto de características da educação pré-escolar, aceites como indicadores de qualidade, inseridos em dois grandes grupos de variáveis: as *variáveis de estrutura* incluem aspetos: espaço-materiais e aspetos pessoais e sociais (relacionados com o grupo-alvo e com as características dos educadores e aspetos de planificação e atuação, no contexto jardim de infância, sala e no trabalho com os pais) e as *variáveis de processo* que incluem: segurança e saúde; organização do espaço físico; horários; interação e supervisão; currículo/atividades; envolvimento dos pais; profissionais e administração (Bairrão, 1998, p. 52-60), já abordadas neste trabalho.

Importa ainda referir o *Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP), adaptado ao contexto português, implementado inicialmente pela equipa de investigação da Associação Criança, posteriormente pelo Departamento de Educação Básica, entre 1997 a 2001 e, finalmente, pelo Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, surge através da *European Early Childhood Education Research Association* adotada do projeto inglês *Effective Early Learning*.

O DQP tem como pressupostos uma concepção ecológica (uma vez que se refere ao contexto, seus atores e interações) e uma concepção sócio construtivista, porque a qualidade é medida internamente. Baseia-se no quadro teórico de Pascal e Bertram e identifica dez aspetos ou dimensões da qualidade: finalidades e objetivos; currículo/experiências de aprendizagem; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; pessoal; espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação da família e da comunidade; monitorização e avaliação (Ministério da Educação, 2009, p. 36-38).

Com esta investigação, mais do que nos basearmos num modelo de avaliação existente, pretendemos “construir” o nosso instrumento de recolha de dados, baseado e fundamentado nos conceitos de estrutura e processo, nos indicadores de qualidade dos quadros teóricos apresentados ao longo desta investigação, adequado à realidade em estudo e de acordo com o funcionamento da educação pré-escolar da rede pública.

Procuraremos, contudo ter sempre presente, as vozes críticas que nos alertam para o facto de a qualidade na educação pré-escolar ser um processo complexo, uma vez que abarca inúmeros critérios que vão desde a estrutura organizacional, gestão e adequação dos espaços físicos, materiais e equipamento, ao currículo desenvolvido, ao papel primordial do educador de infância (dinâmica e ação promovida) na inter-relação que estabelece com as crianças e na colaboração com as famílias.

CAPÍTULO II: OPINIÃO DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo pretendemos, para além de delinear as nossas estratégias metodológicas por forma incrementar e suportar a investigação, dar conta dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, promovendo a discussão dos resultados e respetivas conclusões.

1. Método e objetivos do estudo

O método é um plano orientador de investigação, é um instrumento de explicação da realidade que tem como objetivo produzir conhecimento. De acordo com Pardal e Lopes, “os métodos e as técnicas ligam-se indissociavelmente a esta intencionalidade: enquadram, com relação à teoria, o plano de trabalho de investigação, inspirando o percurso global de pesquisa, bem como os procedimentos técnicos de recolha de informação sobre o objeto social do estudo” (2011, p. 8).

Ao refletir sobre as estratégias metodológicas existentes, considerámos que a nossa investigação se identifica com a investigação de natureza exploratória, dado que o objetivo é produzir mais informação sobre o assunto em estudo, procurando uma perceção nova sobre ele. Nas palavras de Sampieri, Collado e Lucio, “o sentido que o investigador dá ao seu estudo determinará o seu início. Se pensarmos em uma pesquisa sobre um tema já estudado, mas dando-lhe uma perspetiva diferente, o estudo poder ser iniciado como exploratório” (2006, p.111).

Os estudos de natureza exploratória têm como objetivo o conhecimento de determinados temas ainda pouco estudados, permitindo a descoberta de novas ideias e de novas ligações entre os elementos que o compõem, com vista a um aprofundamento posterior do tema em estudo. As conclusões de uma pesquisa exploratória “visam abrir caminho a futuros estudos”, assumem o estatuto de “hipóteses fecundas” que, ao funcionarem como interpretações hipotéticas, podem determinar novas problemáticas ou renovar perspetivas existentes (Pardal & Lopes, 2011, p. 33).

Ao pretendermos abrir caminho para o nosso estudo, queremos confirmar e também renovar as perspetivas existentes sobre a qualidade nos estabelecimentos de educação pré-

escolar, tendo sempre presente que a investigação do conceito de qualidade, longe de ser consensual, tem produzido muito debate e larga discussão e tal deve-se ao facto de se tratar de um conceito lato e subjetivo: “o conceito de qualidade é manifestamente multifacetado, complexo de definir” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 57), portanto a qualidade é um conceito variável e difícil de medir pois depende das opiniões e interesses que os diferentes grupos envolvidos na educação perspetivam.

Pelas razões expostas, em concordância com Coelho, Sarrico e Rosa. na afirmação de que se deve garantir a qualidade e a adequação “da oferta educativa aos interesses e necessidades de quem deposita nas escolas expectativas e finalidades diversas” (2008, p.58), reconhecendo a importância da avaliação da qualidade no contexto educativo, dirigida a todos os atores envolvidos na construção da escola, consideramos oportuno questionarmo-nos sobre quais as opiniões que os encarregados de educação têm sobre a educação pré-escolar, atendendo à oferta da rede pública em Portugal, o que nos conduziu aos seguintes objetivos:

1. Conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre a importância da educação pré-escolar;
2. Conhecer a opinião dos encarregados de educação sobre a importância da qualidade da educação pré-escolar;
3. Conhecer quais os motivos dos encarregados de educação na escolha do estabelecimento de educação pré-escolar;
4. Conhecer quais os indicadores de qualidade valorizados pelos encarregados de educação na educação pré-escolar;
5. Conhecer quais as dimensões de qualidade valorizados pelos encarregados de educação na educação pré-escolar.

A investigação em educação não pode ignorar os paradigmas que a orienta no sentido de aproximação e conhecimento da realidade social em estudo, que é complexa, abrangente e dinâmica. Estimular o conhecimento sobre as abordagens quantitativa e qualitativa, o que configuram e acarretam para a investigação, é necessário para a total compreensão dos processos humanos em estudo.

A articulação entre as duas abordagens é benéfica, uma vez que a utilização de diferentes métodos de análise possibilitam a utilização de diferentes tipos de questões

qualitativas e quantitativas, quer em função da hipótese que pretendamos validar, quer em função dos dados que pretendamos recolher, já que “a relação desejada entre o quantitativo e o qualitativo pode ser considerada complementar. Ou seja, enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandeza e as suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável” (Romanelli & Biasoli-Alves, 1998, p. 17).

Para Sampieri, Collado e Lucio (2006), a investigação qualitativa contém características que surgem a partir da contextualização do ambiente em estudo, permitindo experiências únicas, interpretativamente ricas e profundas. A investigação quantitativa abre caminho à quantificação de dados, tornando possível a comparação de resultados similares. Com efeito, um estudo do tipo qualitativo não se opõe nem anula um estudo de tipo quantitativo, eles podem coexistir e serem complementares. Nas palavras de Pardal e Lopes, “diferença não é sinónimo de incompatibilidade” (2001, p. 26), importa, sim, é que sejam credíveis, um e outro precisam de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados.

Nesta investigação que definimos de natureza exploratória, optámos por uma abordagem primordialmente quantitativa, no entanto, é nossa preocupação realizar a articulação entre os métodos quantitativos e qualitativos utilizando-os de acordo com a realidade social estudada e as condições de investigação que pretendemos alcançar. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), a complementaridade entre a investigação quantitativa e qualitativa surte efeitos positivos em benefício da investigação, pois conduz à solução dos diversos problemas e questões.

2. Procedimentos investigativos

Consideramos que, para a recolha de informação, será necessário utilizar técnicas que se articulem com o método por forma a obter informação relevante que viabilize a realização da nossa investigação, que, no nosso caso, foram o questionário (a técnica principal) e a análise documental.

2.1. Questionário

O questionário é um instrumento de recolha de informação que permite compilar um conjunto de conhecimentos, atitudes, valores e opiniões dos indivíduos sobre um problema. Durante os preparativos para a construção do questionário é importante ter em atenção o que se quer conhecer, o que já foi escrito sobre o problema, e a forma como se elaboram e apresentam as perguntas. O investigador deverá ter consciência das vantagens e desvantagens da utilização deste instrumento, ser rigoroso na sua construção de modo a aumentar a credibilidade e a precisão, usufruindo das suas vantagens para o objeto de estudo, possibilitando o conhecimento real do mesmo.

Pardal e Lopes (2011) referem como vantagens do questionário o facto de ser barato e se poder recolher informação de um número lato de inquiridos, possibilitando a quantificação de uma “multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.191). É também um instrumento que implica escassos recursos financeiros, oferece garantias de anonimato e permite que o inquirido responda dentro da sua disponibilidade temporal. As desvantagens apresentadas são a não adesão dos inquiridos para o preenchimento e entrega dos questionários e a superficialidade das respostas obtidas que pode não permitir a análise de certos processos (Quivy & Campenhoudt, 1992).

De seguida apresentaremos o questionário⁹ por nós construído de forma a ser o instrumento de avaliação da realidade a estudar, construído com base nas perspetivas teóricas apresentadas. O questionário está dividido em duas partes: na primeira parte solicitamos ao inquirido os dados pessoais da criança e do encarregado de educação; na segunda solicitamos dados de opinião sobre o objeto da investigação. Optámos pela construção de um questionário de tipo misto que, tal como o nome indica, apresenta questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada. No nosso questionário as características de abordagem quantitativa predominam sobre as características da abordagem qualitativa.

A resposta aberta permite que o indivíduo dê uma resposta livre e intensa, benéfica para o aprofundamento do conhecimento, mas problemática quanto à sua interpretação no

⁹ Anexo: Questionário

caso de surgirem respostas diversas. No nosso questionário existe um comentário facultativo que se enquadra nesta categoria (questão n.º 11).

A resposta fechada facilita o tratamento e análise da informação mas apresenta como desvantagens o facto de fornecer respostas ao indivíduo que desconhece ou não domina o assunto, de apresentar opções que podem não corresponder com exatidão à opinião do inquirido exigindo menor esforço no seu preenchimento.

Para as questões de resposta fechada recorreremos a diferentes tipos de escalas, que nos auxiliaram na captação da informação pretendida tais como: escala nominal; escala ordinal e escala de ordenação. A escala de intensidade, utilizada na questão n.º 9, organiza as opiniões sob um conjunto ordenado de respostas divididas em cinco graus de resposta: sem importância; pouco importante; importante, muito importante e sem opinião.

Em concordância com Morais e Neves, assumimos que as duas formas de inquérito por questionário que desenvolvemos não são incompatíveis e portanto “podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter” (2007, p. 77).

Hill e Hill consideram que “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário” (2002, p. 83), como tal, socorremo-nos das orientações destes autores para a construção do nosso. No início da primeira página do questionário colocamos uma pequena introdução de apresentação, com o objetivo dos inquiridos conhecerem os objetivos da investigação e a natureza da sua aplicação, solicitámos a cooperação no preenchimento do questionário, realçando o seu anonimato, agradecendo a colaboração dos inquiridos.

Orientou-nos a preocupação em realizar perguntas explícitas, compostas por frases curtas, de fácil compreensão e bem organizadas. Ao longo do questionário foram fornecidas instruções de preenchimento que pretenderam contribuir para a homogeneidade da compreensão das questões. Os aspetos de ordem gráfica e estética também foram considerados como fatores importantes para o sucesso e aceitação do questionário por partes dos inquiridos.

Em março de 2013 contactámos pessoalmente o Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas selecionado e solicitámos autorização para a realização deste trabalho no contexto daquele agrupamento. Foram explicitados os objetivos do estudo e o

modo como pretendíamos proceder à recolha de dados. Após os esclarecimentos necessários a autorização foi-nos concedida.

Os questionários foram entregues na sede do Agrupamento e o Conselho Executivo disponibilizou-se para colaborar na distribuição dos mesmos, fazendo chegar os questionários às educadoras de infância para que estas os distribuíssem pelos encarregados de educação. Este processo iniciou-se a 11 de Março de 2013 e ficou concluído na última quinzena de Abril de 2013.

2.2. Análise documental

A análise documental é uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 103). É uma tarefa morosa e complexa que exige ao investigador paciência e disciplina. A recolha e revisão de documentos permitem ao investigador fundamentar a pertinência do problema, desenvolver um plano de pesquisa, relacionar os resultados do seu estudo com estudos realizados anteriormente e sugerir futuras linhas de investigação epistemológica. De acordo com os autores mencionados, a utilização deste método de recolha de informação devem ter-se em atenção algumas regras: definir claramente o objeto de estudo; detetar o nível de imparcialidade das fontes; comparar apenas o comparável.

Assim, a análise documental é uma técnica de recolha de informação importante para a pesquisa qualitativa, ao dispor do investigador e que pretende fornecer informação complementar, em parceria com outras técnicas de recolha de dados, no fornecimento de aspetos novos à investigação. Como pontos fortes da documentação, Yin (2001) apresenta a estabilidade, a exatidão e a ampla cobertura, com pontos frágeis a seletividade e visão tendenciosas e o difícil acesso a alguns documentos.

Ao investigador cabe decidir em função do tempo disponível, quais os documentos relevantes para a construção da investigação, tarefa nem sempre fácil dado à vasta informação recolhida, e transformar esses documentos em informação significativa que valide as conclusões da investigação.

Para a presente investigação, dentro do domínio da administração e das políticas educativas, recorreremos sobretudo a fontes de informação vinculadas às políticas educacionais do sistema de ensino de uma forma global e da educação pré-escolar de uma forma particular. Para tal, realizámos uma pesquisa e análise de documentos legais tais como a legislação produzida, as estatísticas demográficas e educacionais, pareceres emitidos por entidades não-governamentais globalmente apresentados no enquadramento teórico-conceitual e normativo desta investigação.

Recorremos ainda a alguns documentos institucionais do Agrupamento de Escolas em análise, tais como o Projeto Educativo, bem como à Carta Educativa Municipal.

3. Análise e tratamento de dados

A planificação, recolha, tratamento e análise dos dados recolhidos foram realizados por procedimentos estatísticos. A estatística é uma ciência que dispõe de técnicas e métodos próprios para planificar, recolher, organizar, classificar, interpretar e apresentar informações.

Recorremos à estatística descritiva, que através de um conjunto de técnicas analíticas nos permitiu compilar a informação obtida para a caracterização das crianças, encarregados de educação e para analisar os dados de opinião recolhidos e apresentados em quadros e gráficos percentuais e numéricos que suportam a interpretação dos dados quantitativos e qualitativos.

A resposta aberta do nosso questionário, de preenchimento facultativo, estava ao dispor dos encarregados de educação para realizarem comentários ou considerações sobre o tema do questionário. Apenas 19 encarregados de educação, que representam 12% do universo, realizaram comentários. Os dados retirados destes comentários, depois de analisado o seu conteúdo tema-chave, foram utilizados durante a análise e discussão dos resultados, correspondendo o seu conteúdo com as questões em análise.

4. Caracterização do contexto de estudo

O processo de recolha de dados realizou-se nos estabelecimentos de educação pré-escolar do Agrupamento de Escolas do Concelho de Oliveira do Bairro que pertence ao Distrito de Aveiro.

Com a Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, alterada pelo Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, o Estado procede à transferência da responsabilidade, pela elaboração da Carta Educativa, para as Câmaras Municipais, fazendo com que em cada município se responsabilize pela qualidade de rede pública e privada da educação pré-escolar concelhia (Ministério da Educação, 2000).

Desde a sua eleição em 2005 e reeleição em 2009, o executivo municipal de Oliveira do Bairro elegeu como prioridade de atuação o desenvolvimento da educação no concelho e, em abril de 2007, é elaborada a Carta Educativa deste concelho, entendida “como um instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as necessidades de educação/formação que seja necessário” (2007, p.11).

Neste documento, a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro, face à “existência de algumas debilidades ao nível da infraestruturas/equipamentos de educação/ensino, principalmente ao nível da capacidade e qualidade de respostas dos equipamentos de infância” (Carta Educativa, 2007, p. 114), programa o reordenamento de todo o parque escolar do 1º Ciclo e o aumento da rede pública do ensino pré-escolar, num total de oito novos Centros Escolares onde se integram o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar.

São objetivos da Carta Educativa do Concelho de Oliveira do Bairro “promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas com vista à criação das condições mais favoráveis ao aparecimento de centros de excelência” (2007, p.12), garantindo a coerência do crescimento da rede pré-escolar pública com a rede privada.

Recorrendo aos fundos comunitários do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) para a construção dos centros escolares da rede pública, a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro inaugurou o primeiro centro escolar em Oliveira do Bairro (sede do concelho) em 2010. Até ao final do ano letivo de 2012/2013, para além deste centro

escolar, estavam já em funcionamento os centros escolares de Vila Verde, Troviscal, Bustos e Palhaça; os centros escolares de Oiã (Nascente e Poente) e o centro escolar da Mamarrosa estavam em construção.

À data de recolha da informação para o estudo, a tipologia física dos edifícios de educação pré-escolar do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro era bastante heterogénea. Composto por nove estabelecimentos, cinco funcionam em centros escolares novos e os restantes quatro em nos edifícios do 1º Ciclo ou em edifícios anexos às escolas do 1º ciclo, é o caso dos estabelecimentos de educação pré-escolar de Malhapão, Oiã, Perrães e Mamarrosa.

Quadro 1: Distribuição das salas de educação pré-escolar do agrupamento de escolas de Oliveira do Bairro no ano letivo de 2012/2013.

Tipologia	Estabelecimentos de educação pré-escolar por freguesia	N.º de salas	N.º de crianças por faixa etária				Total crianças por estabelecimento	Universo dos Encarregados de Educação
			3 anos	4 anos	5 anos	6 anos		
Centro Escolar	Bustos	1	2	5	7	4	18	310
	Troviscal	2	5	10	21	5	41	
	Palhaça	3	11	17	27	8	63	
	Oliveira do B.	3	10	25	21	7	63	
	Vila Verde	1	4	6	6	1	17	
Salas de educação pré-escolar	Oiã	2	6	18	17	9	50	
	Mamarrosa	1	6	8	5	2	21	
	Perrães	1	7	4	6	3	20	
	Malhapão	1	4	6	5	2	17	
Total	9	15	55	99	116	41	310	

2

A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência divulga, na publicação "Regiões em Números 2010/2011", um conjunto de dados e indicadores sobre a educação pré-escolar no Concelho de Oliveira do Bairro.

Existe no Concelho de Oliveira do Bairro a oferta de educação pré-escolar entre a rede pública e a rede privada, possibilitando aos encarregados de educação a escolha do estabelecimentos/equipamento de educação pré-escolar que mais os satisfaz.

No documento acima mencionado, é possível constatar que existe uma supremacia - *do número de crianças que frequentaram a rede privada entre os anos letivos de 2005 e 2009. A situação inverteu-se nos dois anos letivos seguintes, sendo que, no ano letivo de 2010/2011, 55% das crianças em idade pré-escolar do concelho frequentaram a rede pública de educação pré-escolar (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2010/2011, p. 62-63), ano letivo que coincidiu com a inauguração do 1º Centro Escolar do Concelho.

No ano letivo de 2010/2011 o universo de crianças a frequentar a educação pré-escolar era de 282 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2010/2011), no ano letivo 2012/2013, de acordo com as lista apresentadas no *website* do Agrupamento de Escolas de Oliveira do bairro, o universo de crianças era de 310 (quadro 2).

5. Caracterização dos sujeitos participantes

Num período em que a qualidade continua a ser vista como a meta a atingir no contexto educativo (existindo pressões ao nível das políticas educativas, internacionais e nacionais), a auscultação da opinião dos encarregados de educação sobre os indicadores de qualidade que mais valorizam é uma mais-valia, sobretudo para a construção do conhecimento profissional na área da educação de infância.

Face ao aumento do controle do Estado sobre as escolas, desenvolvendo dispositivos de avaliação interna e externa, num apelo à eficácia e à eficiência, na divulgação das boas-práticas para a obtenção de qualidade, surge uma perspectiva subordinada à produtividade e à prestação de contas numa lógica de mercado da educação, à qual as famílias não estão alheias.

Apesar da reduzida, e muitas vezes passiva, participação dos encarregados de educação na vida pré-escolar dos filhos, deverão ser considerados atores envolvidos num processo e participantes de um serviço público de educação, devendo ser ouvidos nas suas opiniões, interesses e necessidades (Dalhberg, Moss, & Pence, 2005, p.157-158).

Nesta ótica, o presente estudo poderá ser um contributo ao incremento da melhoria da educação pré-escolar, adequando este tipo de oferta educativa às expectativas das famílias.

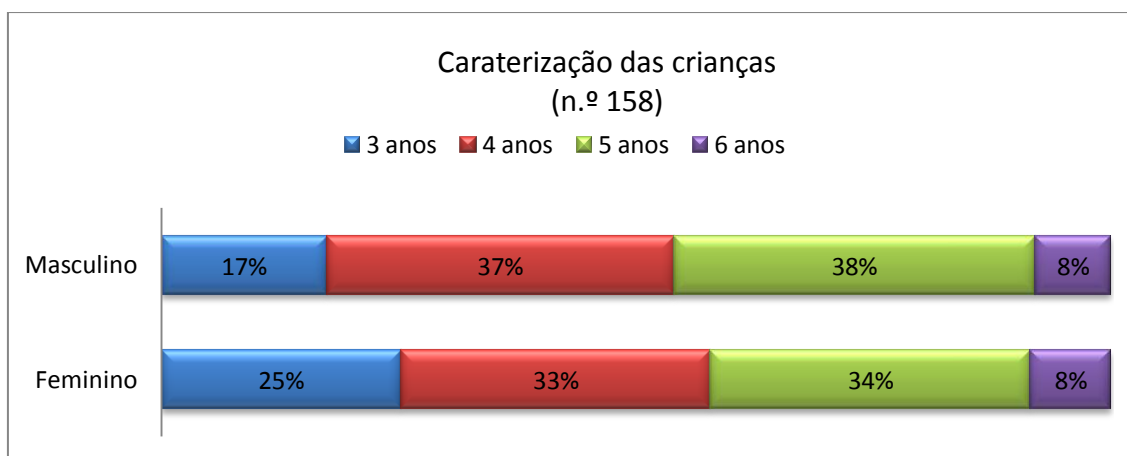
No ano letivo em estudo (2012/2013), o universo dos encarregados de educação da rede pública de educação pré-escolar do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro era de 310 elementos. Pretendendo obter o máximo de retorno possível, optámos por aplicar o questionário a todos os encarregados de educação.

O resultado obtido foi de 163 questionário, ou seja, 52% dos encarregados de educação dos estabelecimentos de educação pré-escolar deste agrupamento prestaram a sua colaboração para a realização deste estudo, no entanto, após o primeiro tratamento estatístico, anulamos cinco dos questionários por não estarem corretamente preenchidos, ficando com 158 questionários válidos, representativos de 51% dos encarregados de educação.

Como já foi referido, na I parte do questionário quisemos recolher os dados pessoais da criança e dos encarregados de educação por forma a caracterizar os sujeitos participantes.

No que diz respeito aos educandos, consideramos pertinente conhecer o género e a idade das crianças, para conhecer da representatividade dos mesmos nos estabelecimentos de educação pré-escolar em análise.

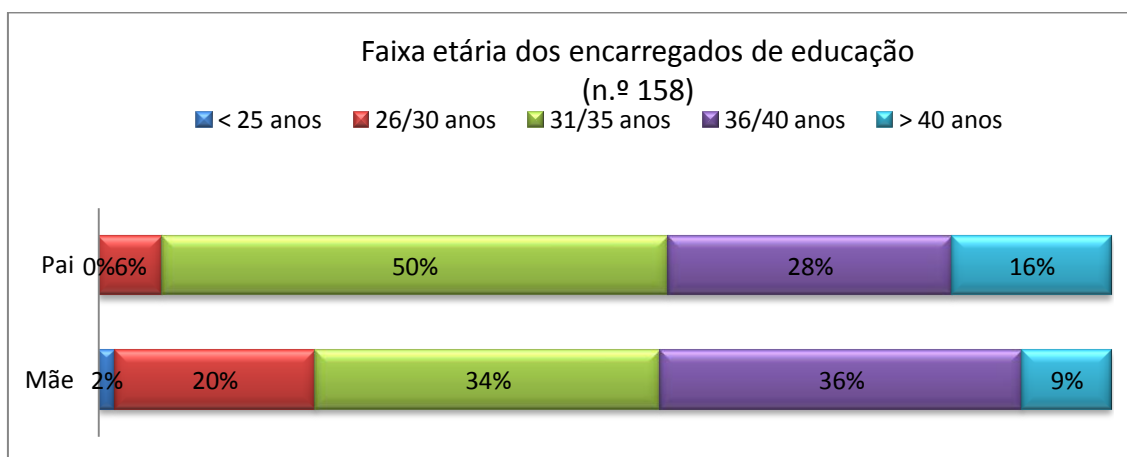
Gráfico 1: Caracterização das crianças por género e idade.



Após observação do gráfico1, podemos confirmar que na relação género/idades das crianças não existem diferenças significativas. A maior discrepância percentual nota-se na faixa etária dos 3 anos prevalecendo o número do género feminino sobre o masculino. Nas faixas etárias dos 4 e dos 5 anos existem mais meninos e na faixa etária dos 6 anos existe a mesma percentagem de meninos e meninas.

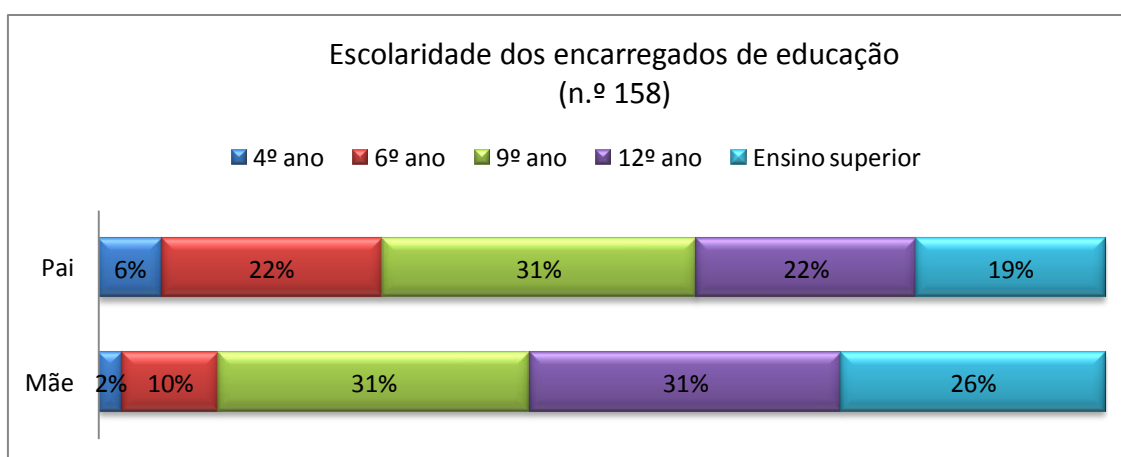
Em relação aos encarregados de educação que participaram neste estudo (gráfico 2), foram maioritariamente mães, correspondendo a 80% dos inquiridos sendo que os pais correspondem aos restantes 20% do universo.

Gráfico 2: Caraterização dos encarregados de educação por faixas etárias.



Em relação às idades dos encarregados de educação por género, salientamos que existiu maior participação dos pais e mães nas faixas etárias dos 31 anos aos 40 anos.

Gráfico 3: Caraterização dos encarregados de educação pelas habilitações académicas.



Quanto ao nível de escolaridade dos encarregados de educação (gráfico 3), apurámos que 28% dos pais e 12% das mães têm habilitações até ao 6º ano de escolaridade. Ambos

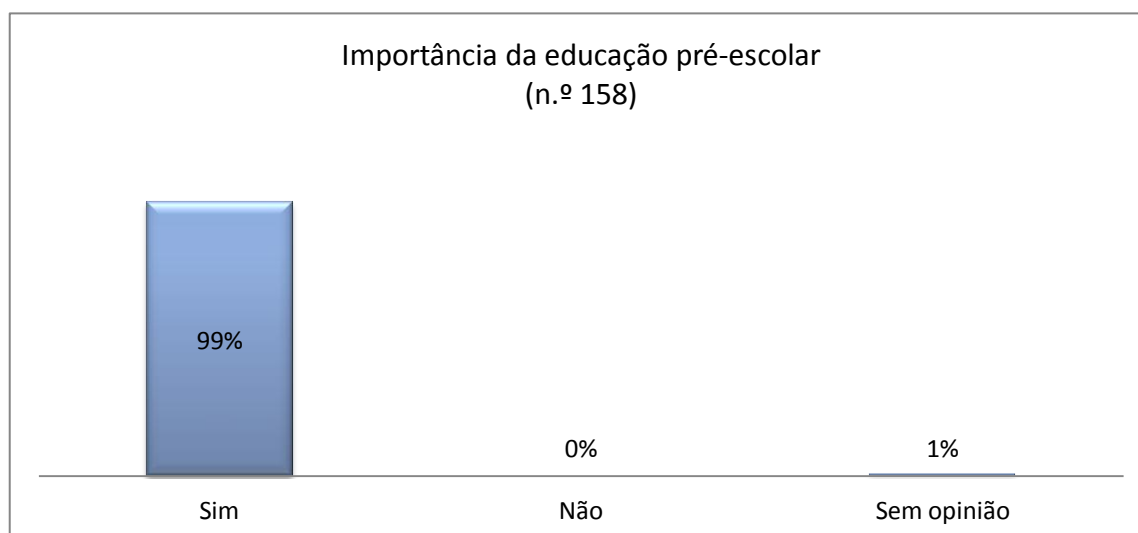
os géneros possuem a mesma percentagem, 31%, em relação ao 9º ano de escolaridade. A partir deste nível de ensino as mães demonstram ser mais escolarizadas do que os pais, uma vez que 31% das mães e 22% dos pais possuem o 12º ano de escolaridade, e 26% das mães e 19% dos pais têm habilitações académicas superiores.

6. *Análise e discussão de resultados*

Para melhor análise e discussão dos dados obtidos optamos como metodologia de apresentação, expor cada um dos objetivos estabelecidos no início do segundo capítulo, em concordância com as questões colocadas aos encarregados de educação no nosso questionário.

6.1. Opinião dos encarregados de educação sobre a importância da educação pré-escolar.

Gráfico 4: Questão n.º6: “considera a educação pré-escolar importante?”



O gráfico 4 apresenta valores que nos indicam o parecer favorável dos encarregados de educação sobre a importância da educação pré-escolar sendo que 99% dos encarregados

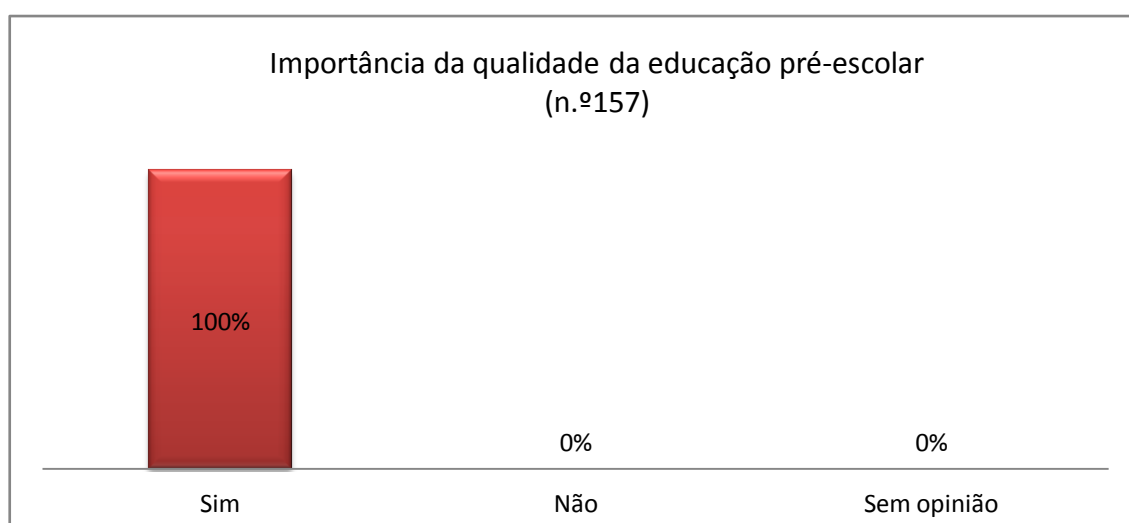
de educação considera a educação pré-escolar importante, havendo apenas 1% que não tem opinião sobre o tema.

No comentário facultativo do questionário houve encarregados de educação que utilizaram o espaço dado, para realizarem considerações sobre a importância da educação pré-escola para a vida futura das crianças manifestando preocupação com a educação e o desenvolvimento de competências. Consideram que a educação pré-escolar é um prolongamento da família durante o período de ausência da mesma, referindo-se á componente pedagógica e à componente social de apoio à família da educação pré-escolar: *“o pré-escolar é muito importante para as crianças, pois permite o desenvolvimento de competências, que em casa seria complicado.”* (Questionário n.º 141)

E ainda *“a pré-escola ajuda os encarregados de educação com os filhos, na educação, durante o tempo que os pais estão a trabalhar, pois não podem ficar com eles. É como uma segunda “família”, pois hoje em dia nem sempre temos tempo para estar com eles. A pré-escola é muito importante.”* (Questionário n.º 159)

6.2. Opinião dos encarregados de educação sobre a importância da qualidade da educação pré-escolar.

Gráfico 5: Questão n.º 7: “considera a qualidade da educação pré-escolar importante para o sucesso escolar do seu filho?”

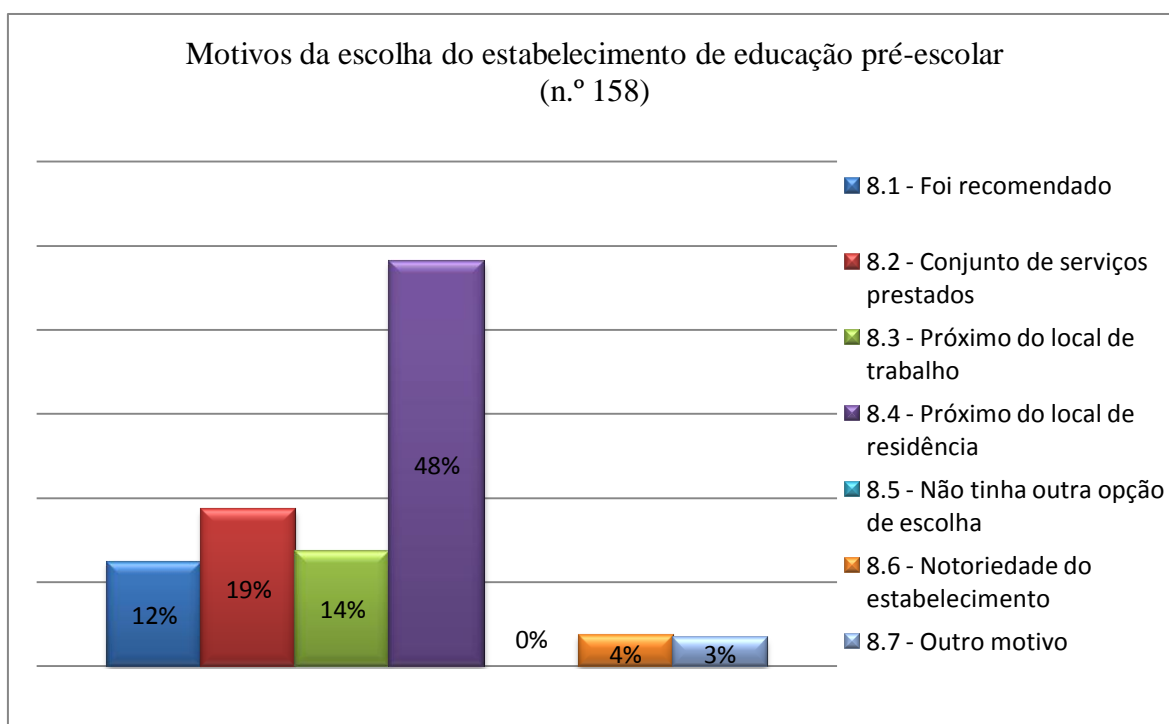


Acerca da importância da qualidade da educação pré-escolar os encarregados de educação foram magnânimos em considerar que de fato a qualidade da educação pré-escolar é importante para o sucesso escolar das crianças (gráfico 5).

Um encarregado de educação no comentário facultativo considera que deveria existir mais um ano de educação pré-escolar e que os grupos deveriam ser homogêneos em relação à faixa etária, beneficiando desta forma as crianças, preparando-as para o sucesso escolar no 1º ciclo: *“Na minha opinião seria de ponderar mais um ano no pré-escolar para as crianças se prepararem para o 1º ciclo e as turmas serem só de crianças que iriam entrar no 1º ciclo.”* (Questionário n.º 42)

6.3. Motivo dos encarregados de educação para a escolha do estabelecimento de educação pré-escolar.

Gráfico 6: Questão n.º 8: “Indique o/os motivo/os porque escolheu o estabelecimento de educação pré-escolar?”



Em relação aos motivos que levam os encarregados de educação a escolher o estabelecimento de educação pré-escolar e de acordo com o gráfico 6, o motivo mais

selecionado foi a proximidade com o local de residência com 48% das respostas, seguido “pelo conjunto de serviços prestados” com 19%; a proximidade do local de trabalho com 14%, a recomendação do estabelecimento de educação pré-escolar com 12%, seguido da notoriedade do estabelecimento com 4%. Os “outros motivos” apresentados pelos encarregados de educação foram: amigos; educadora; irmãos a frequentarem o mesmo estabelecimento e preço, e representam 3% das escolhas. Sem expressão estatística ficou o campo “não tinha outra opção”.

6.4. Indicadores de qualidade valorizados pelos encarregados de educação na educação pré-escolar.

Na questão n.º 9 do nosso questionário foram apresentados aos encarregados de educação sete dimensões (divididas em 32 indicadores) dos estabelecimentos de educação pré-escolar: infraestruturas; segurança e higiene do edifício; organização da escola; organização educativa (atividades); interação e relação escola-família; interação e bem-estar da criança e o pessoal (quadro3). Aos encarregados de educação foi pedido que avaliassem os 32 aspetos/indicadores apresentados de acordo com o grau de importância que lhe atribuíam.

Quadro 2: Lista das dimensões e indicadores apresentados aos encarregados de educação no questionário.

9.1 Infraestruturas
9.1.1 Localização da instituição
9.1.2 Facilidade de estacionamento
9.1.3 Instalações atrativa
9.1.4 Equipamentos da sala de atividades
9.1.5 Materiais didáticos/lúdicos
9.2 Segurança e higiene do edifício
9.2.1 Controle de entrada e saída
9.2.2 Vigilância dos recreios
9.2.3 Segurança do edifício
9.2.4 Limpeza das salas e instalações sanitárias

9.2.5 Espaços exteriores limpos e cuidados
9.3 Organização da escola
9.3.1 Adequação dos horários às necessidades dos EE
9.3.2 Painel com informação para os EE
9.3.3 Existência do serviço de refeições
9.3.4 Reuniões entre funcionários e EE
9.3.5 Recursos humanos adequados ao n.º crianças
9.4 Organização educativa (das atividades)
9.4.1 Conhecimentos do projeto curricular da sala de criança
9.4.2 Atividades lúdicas e educativas realizadas pelas crianças
9.4.3 Informações sobre a planificação, avaliação e registo das atividades
9.4.4 Existência de prolongamento de horário
9.4.5 Existência de atividades extracurriculares
9.5 Interação e relação escola-família
9.5.1 Bom relacionamento da educadora de infância com a família
9.5.2 Participação da família nas atividades escolares
9.5.3 Contato pessoal da educadora com a família
9.5.4 Informação sobre a avaliação global do desenvolvimento da criança
9.6 Interação e bem-estar da criança
9.6.1 Adaptação da criança
9.6.2 Cuidados prestados para a saúde e higiene da criança
9.6.3 Envolvimento ativo das crianças nas atividades
9.6.4 Igualdade de oportunidades face à diversidade de crianças
9.7 Pessoal
9.7.1 Procura de formação e atualização de conhecimentos por parte do educador
9.7.2 Educador de infância mais experiente
9.7.3 Estabilidade do corpo docente
9.7.4 Formação qualificada do auxiliar da ação educativa

6.4.1. Apreciação global

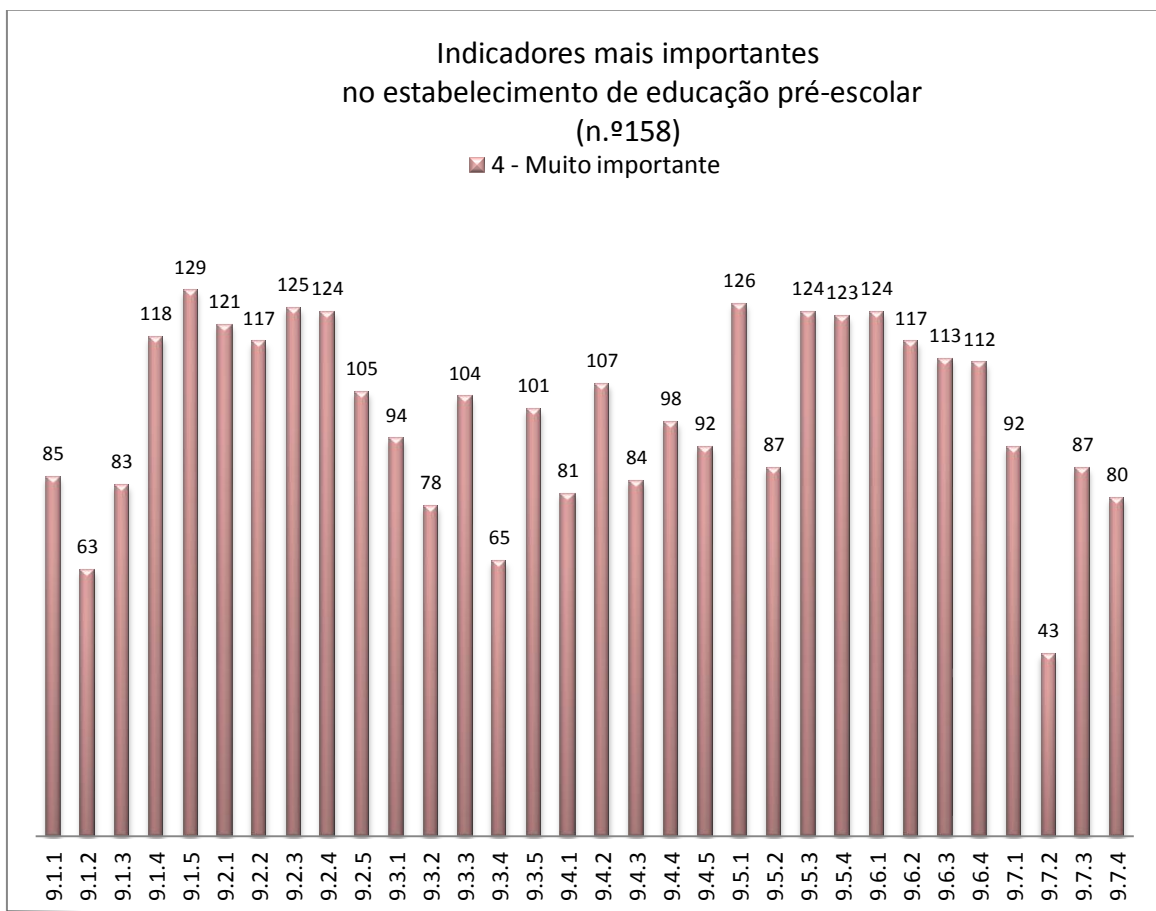
A apreciação global dos indicadores de qualidade mais valorizados pelos encarregados de educação foi realizada através da soma da opção “muito importante” e os resultados estão expressos no gráfico 7.

Da leitura do gráfico e considerando que um indicador “muito importante” é escolhido por mais de 120 pais (representando uma percentagem acima dos 75%), do

universo de 158 encarregados de educação, podemos afirmar que são oito os indicadores apreciados como muito importantes nos estabelecimentos de educação pré-escolar.

O indicador mais valorizado, “materiais didáticos e lúdicos adequados à idade das crianças” (9.1.5), foi escolhido por 129 encarregados de educação, em seguida o “bom relacionamento da educadora com a família” (9.5.1), preferido por 126 pais, seguido pela “segurança do edifício” (9.2.3) eleito por 125 pais. Em quarto lugar, iguais pelo número de encarregados de educação que os elegeram, 124 pais, estão os indicadores: “limpeza das salas e instalações sanitárias” (9.2.4), “contato pessoal da educadora com a família” (9.5.3) e a “adaptação da criança” (9.6.1). Em quinto lugar, escolhido por 123 encarregados de educação a “informação sobre a avaliação global do desenvolvimento da criança” (9.5.4) e por último o “controlo de entrada e saída das crianças” (9.2.1) eleito por 121 encarregados de educação.

Gráfico 7: Indicadores considerados “muito importante” pelos encarregados de educação.



O segundo indicador mais selecionado pelos encarregados de educação, “bom relacionamento da educadora de infância com a família” (9.5.1), obteve no comentário facultativo do questionário, uma observação realizada por uma encarregada de educação que demonstra o seu grau de satisfação com a educadora de infância, *“eu como mãe estou muito satisfeita com a educadora do meu filho.”* (Questionário n.º 93).

Relativamente aos indicadores “segurança do edifício” (9.2.3) e “limpeza das salas e instalações sanitárias” (9.2.4), surge um comentário dando conta de melhorias a ser implementadas no estabelecimento de educação pré-escolar, nomeadamente na *“segurança da porta exterior, segurança da porta de abrir, colocar porta rolos de papel nas casas de banho.”* (Questionário n.º 88).

Em relação ao aspeto “contato pessoal da educadora com a família” (9.5.3) um encarregado de educação refere que a escola deveria estar mais aberta à comunicação com as famílias no sentido de a apoiar nas suas necessidades *“tem de haver uma abertura por parte das escolas para que haja mais diálogo entre escolas e pais no sentido de facilitar os horários, as atividades, entre outras coisas.”* (Questionário n.º 153).

Relativamente ao aspeto/indicador “vigilância dos recreios” (9.2.2) selecionado por 117 encarregados de educação, citamos os comentários facultativos que referem a insuficiência do número do pessoal auxiliar face ao número de crianças que frequentam os estabelecimentos de educação pré-escolar: *“do meu ponto de vista penso que deveria haver (...) mais pessoal auxiliar nos recreios, visto esta escola ter um universo escolar muito grande.”* (Questionário n.º 58).

Outro encarregado de educação refere também, que deveriam existir mais auxiliares para atenderem às necessidades das crianças e das famílias: *“falta de auxiliares para as horas de almoço, para o atendimento aos pais na hora de ir buscar as crianças e também para auxiliar as crianças nos horários de intervalo.”* (Questionário n.º 136).

Estes comentários remetem-nos para a análise do aspeto/indicador “recursos humanos adequados ao número de crianças” (9.3.5), considerado muito importante por 101 encarregados de educação. Claramente um aspeto de qualidade selecionado pelos pais, que na análise do contexto educativo frequentado pelos seus filhos, se preocupam com a insuficiência de auxiliares da ação educativa para o devido acompanhamento das crianças na componente de apoio à família.

Os indicadores menos cotados pelos encarregados de educação foram: “educador de infância mais experiente” (9.7.2) selecionado por 43 encarregados de educação; “facilidade de estacionamento” (9.1.2) escolhido por 63 pais e “reuniões entre funcionários e encarregados de educação” (9.3.4), eleito por 65 pais.

6.4.2. A variável género e os indicadores de qualidade

Por considerarmos interessante verificar a diferença de opiniões na valorização dos aspetos/indicadores entre mães e pais encarregados de educação iremos analisar os indicadores de qualidade de acordo com a variável género dos encarregados de educação. Os resultados são apresentados no quadro 3 e nos gráficos n.º 10 e n.º 11, apresentados em anexos.

Quadro 3: Análise dos indicadores de qualidade de acordo com a avariável género dos encarregados de educação.

Indicadores	Encarregados de educação Mãe - 126										Encarregados de educação Pai - 32									
	Sem Imprt.		Pouco Imprt.		Imprt.		Mt. Imprt.		Sem opinião		Sem Imprt.		Pouco Imprt.		Imprt.		Mt. Imprt.		Sem opinião	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9.1.1	0	0%	9	7%	48	38%	66	52%	3	2%	1	3%	1	3%	10	31%	19	59%	1	3%
9.1.2	0	0%	11	9%	59	47%	53	42%	3	2%	4	13%	5	16%	12	38%	10	31%	1	3%
9.1.3	2	2%	3	2%	49	39%	64	51%	8	6%	0	0%	3	9%	10	31%	19	59%	0	0%
9.1.4	0	0%	22	17%	0	0%	95	75%	9	7%	0	0%	0	0%	9	28%	23	72%	0	0%
9.1.5	0	0%	0	0%	15	12%	104	83%	5	5%	0	0%	0	0%	7	22%	25	78%	0	0%
9.2.1	0	0%	0	0%	17	13%	98	78%	11	9%	0	0%	0	0%	7	22%	23	72%	2	6%
9.2.2	0	0%	0	0%	23	18%	95	75%	8	6%	0	0%	0	0%	9	28%	22	69%	1	3%
9.2.3	0	0%	0	0%	17	13%	101	80%	8	6%	0	0%	1	3%	6	19%	24	75%	1	3%

Indicadores	Encarregados de educação Mãe - 126										Encarregados de educação Pai - 32									
	Sem Imprt.		Pouco Imprt.		Imprt.		Mt. Imprt.		Sem opinião		Sem Imprt.		Pouco Imprt.		Imprt.		Mt. Imprt.		Sem opinião	
	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%	N ^o	%
9.2.4	0	0%	0	0%	17	13%	100	79%	9	7%	0	0%	0	0%	7	22%	24	75%	1	3%
9.2.5	0	0%	0	0%	33	26%	86	68%	7	6%	0	0%	0	0%	12	38%	19	59%	1	3%
9.3.1	0	0%	3	2%	37	29%	78	62%	8	6%	1	3%	1	3%	13	41%	16	50%	1	3%
9.3.2	0	0%	2	2%	58	46%	61	48%	5	4%	0	0%	0	0%	14	44%	17	53%	1	3%
9.3.3	1	1%	2	2%	62	21%	52	67%	12	10%	1	3%	1	3%	8	25%	20	63%	2	6%
9.3.4	1	1%	8	6%	62	49%	52	41%	3	2%	0	0%	2	6%	14	44%	13	41%	3	9%
9.3.5	0	0%	3	2%	35	28%	85	67%	3	2%	0	0%	1	3%	14	44%	16	50%	1	3%
9.4.1	0	0%	4	3%	49	39%	68	54%	5	4%	0	0%	2	6%	16	50%	13	41%	1	3%
9.4.2	0	0%	1	1%	29	23%	91	72%	5	4%	0	0%	0	0%	14	44%	16	50%	2	6%
9.4.3	0	0%	4	3%	48	38%	70	56%	4	3%	0	0%	2	6%	14	44%	14	44%	2	6%
9.4.4	1	1%	7	6%	26	21%	79	63%	13	10%	1	3%	1	3%	6	19%	19	59%	5	16%
9.4.5	1	1%	3	2%	33	26%	77	61%	12	10%	1	3%	0	0%	12	38%	15	47%	4	13%
9.5.1	0	0%	0	0%	16	13%	100	79%	10	8%	0	0%	0	0%	4	13%	26	81%	2	6%
9.5.2	0	0%	0	0%	55	44%	69	55%	2	2%	0	0%	0	0%	13	41%	18	56%	1	3%
9.5.3	0	0%	0	0%	20	16%	100	79%	6	5%	0	0%	0	0%	6	19%	24	75%	2	6%
9.5.4	0	0%	1	1%	16	13%	100	79%	9	7%	0	0%	0	0%	7	22%	23	72%	2	6%
9.6.1	0	0%	0	0%	22	17%	98	78%	6	5%	0	0%	0	0%	4	13%	26	81%	2	6%
9.6.2	0	0%	1	1%	22	17%	96	76%	7	6%	0	0%	0	0%	9	28%	21	66%	2	6%
9.6.3	0	0%	0	0%	31	25%	91	72%	4	3%	0	0%	0	0%	8	25%	22	69%	2	6%

Indicadores	Encarregados de educação Mãe - 126										Encarregados de educação Pai - 32									
	Sem Imprt.		Pouco Imprt.		Imprt.		Mt. Imprt.		Sem opinião		Sem Imprt.		Pouco Imprt.		Imprt.		Mt. Imprt.		Sem opinião	
	N ₁₀	%	N ₁₀	%	N ₁₀	%	N ₁₀	%	N ₁₀	%	N ₁₀	%	N ₁₀	%	N ₁₀	%	N ₁₀	%	N ₁₀	%
9.6.4	0	0%	1	1%	26	21%	89	71%	10	8%	0	0%	1	3%	7	22%	23	72%	1	3%
9.7.1	0	0%	2	2%	43	34%	73	58%	8	6%	0	0%	0	0%	11	34%	19	59%	2	6%
9.7.2	5	4%	22	17%	55	44%	34	27%	10	8%	0	0%	2	6%	17	53%	9	28%	4	13%
9.7.3	1	1%	7	6%	33	26%	71	56%	14	11%	0	0%	0	0%	15	47%	16	50%	1	3%
9.7.4	0	0%	3	2%	54	43%	64	51%	5	4%	0	0%	1	3%	15	47%	16	50%	0	0%

A observação do quadro 3 demonstra-nos que não existem grandes disparidades entre a valorização de uns indicadores em relação a outros por parte dos encarregados de educação mães e pais. A diferença está na forma como classificam os indicadores de acordo com escala de intensidade apresentada no questionário, que organiza as opiniões sob um conjunto ordenado dividido em cinco graus de resposta: sem importância; pouco importante; importante, muito importante e sem opinião.

Os encarregados de educação mães classificam menos nos graus “sem importância” e “sem opinião” e mais nos graus “pouco importante” e “muito importante”, enquanto os encarregados de educação pais classificam de forma global pelos cinco graus de valorização apresentados.

De uma forma global podemos afirmar que os encarregados de educação mães e pais valorizaram como muito importante os indicadores referidos na apreciação global, só devendo acrescentar que, os encarregados de educação mães valorizam ainda, como muito importante, os seguintes indicadores: controle de entrada e saída das crianças (9.2.1); vigilância dos recreios (9.2.2); informação sobre a avaliação global do desenvolvimento das crianças (9.5.4) e cuidados prestados para a saúde e higiene da criança (9.6.2).

Da análise dos indicadores menos valorizados nas intenções sem importância e pouco importante, podemos verificar que os encarregados de educação mães apontaram 21 dos 32 indicadores apresentados neste grau de classificação, enquanto os pais apenas

indicam 15 dos 32 indicadores como sem importância ou pouco importante, havendo 14 indicadores comuns entre mães e pais.

Como referido anteriormente as mães classificam mais na intenção pouco importante do que os pais e da análise deste indício surgem discrepâncias reveladoras em relação ao género dos encarregados de educação, especialmente nos indicadores: “facilidade de estacionamento” (9.1.2); “educador de infância mais experiente” (9.7.2) e “equipamento da sala de atividades” (9.1.4).

A maior diferença de opiniões entre géneros refere-se ao indicador “facilidade de estacionamento” (9.1.2), uma vez que, através da soma dos graus sem importância e pouco importante é desvalorizado por 29% dos pais, enquanto apenas 9% das mães são da opinião que é pouco importante não havendo nenhuma que o encare como sem importância.

Se atendermos à soma dos graus importante e muito importante, 89% das mães valorizam este indicador, opção que relacionamos com uma tarefa que as mães realizam frequentemente: levar os filhos à escola, função que se realiza mais facilmente se houver lugares para carros em número suficiente, que possibilite estacionar no perímetro da escola. Esta questão foi abordada por uma encarregada de educação no comentário facultativa do questionário, mencionando que *“do meu ponto de vista penso que deveria haver mais estacionamento neste estabelecimento de ensino”* (Questionário n.º 58).

Outra diferença, relativamente à desvalorização de indicadores, refere-se ao aspeto “educador de infância mais experiente (com mais anos de serviço)” (9.7.2). Enquanto 4% das mães o considera sem importância e 17% o considera pouco importante, não existem pais que o considerem sem importância e apenas 6% dos pais o considera pouco importante. Através da análise do grau importante e muito importante podemos verificar que os encarregados de educação mães avaliam percentualmente menos este indicador do que os pais sendo que 75% das mães o consideram importante ou muito importante, excedidas por 81% dos pais. De uma forma global este foi o indicador menos escolhido pelos encarregados de educação mães e pais, na intensão “muito importante”.

Relativamente a este ponto uma mãe, encarregada de educação, escreveu o seguinte comentário: *“É muito importante a experiência, mas isso nada tem a ver com a quantidade dos anos de serviço (...) o que importa são os valores, os sentimentos e os princípios adquiridos.”* (Questionário n.º 32).

De acordo com este comentário e analisando os resultados obtidos neste aspeto/indicador consideramos que os encarregados de educação mães valorizam num educador de infância, mais do que os anos de serviço, a sua personalidade e a ação de transmissão de valores e bons princípios que desempenham junto das crianças, em oposição ao que os dados refletem sobre a opinião dos encarregados de educação pais, que valorizam um educador de infância mais experiente.

Esta ideia é reforçada por outra mãe que não se referindo diretamente à experiência do educador de infância, mas sim à importância da “estabilidade do corpo docente” (9.7.3), indica os princípios que gostaria de ver trabalhados no estabelecimento de educação pré-escolar: *“acho muito importante que se trabalhe a não-violência (quando agredidos não fazer igual) e o não preconceito ou discriminação entre as crianças. Quero frisar a estabilidade do corpo docente como algo muito importante para um crescimento equilibrado a nível emocional por parte das crianças.”* (Questionário n.º138).

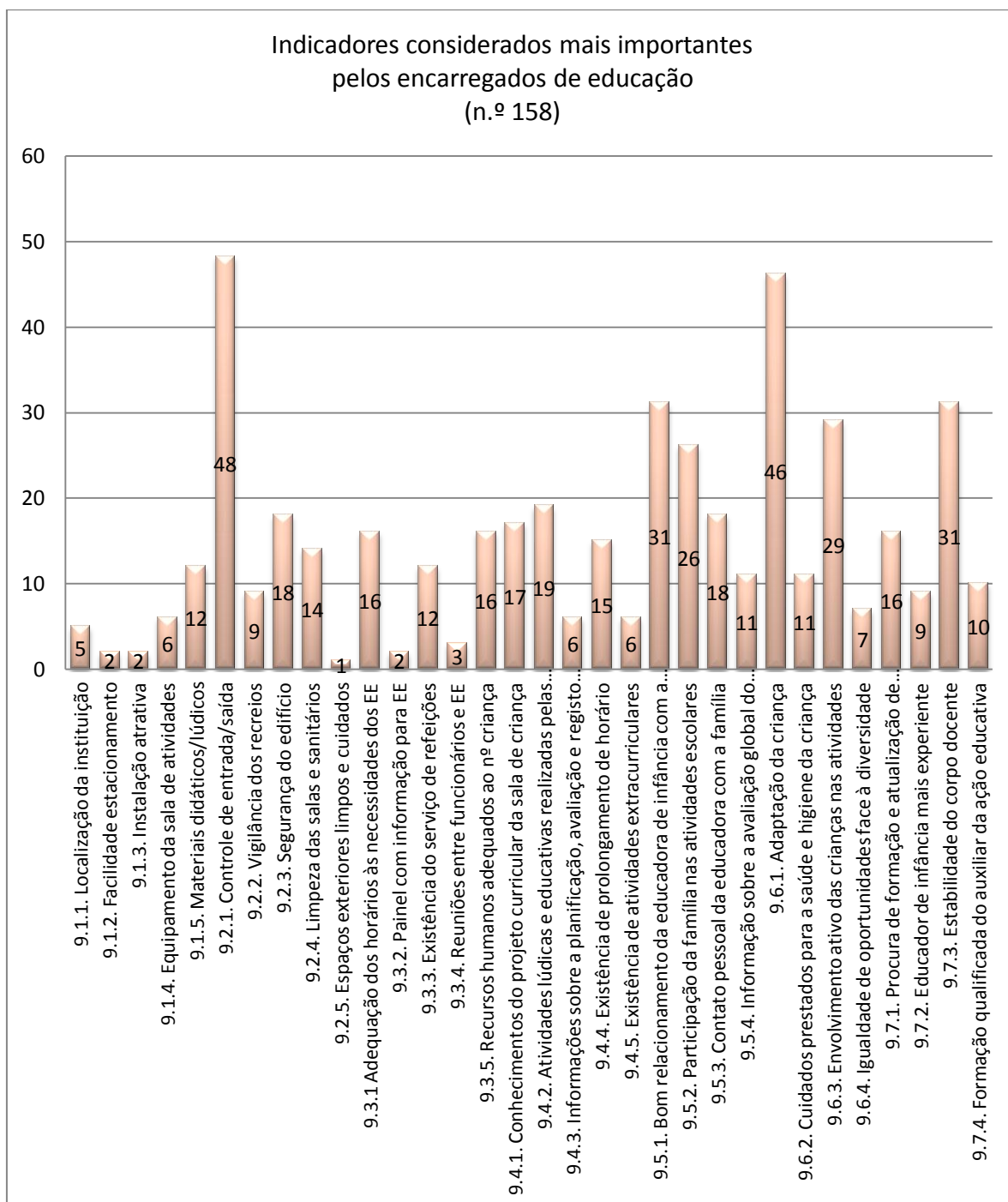
Uma discrepância visível entre opiniões dos encarregados de educação mães e pais sobre os indicadores de qualidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar está no ponto “equipamento da sala de atividades das crianças” (9.1.4) uma vez que 17% das mães o considera pouco importante, 75% considera-o muito importante e 7% não tem opinião, enquanto 100% dos pais o classificam como importante ou muito importante.

6.4.3. Os três indicadores mais escolhidos

Questão n.º10: De todos os aspetos que avaliou anteriormente escolha apenas três, que considere mais importantes no estabelecimento de educação pré-escolar, por ordem de importância.

Nesta questão foi pedido aos encarregados de educação que classificassem por ordem de importância (primeiro, segundo e terceiro) os três aspetos/indicadores que considerassem mais importantes, os dados são apresentados no gráfico n.º 8.

Gráfico 8: Aspetos/indicadores considerados mais importantes pelos encarregados de educação



Numa análise global de todas as respostas (gráfico 8) podemos verificar que são cinco os indicadores mais escolhidos pelos encarregados de educação: “controlo de entrada

e saída de crianças” (9.2.1) preferido por quarenta e oito pais, a “adaptação da criança” (9.6.1) selecionado por 46 pais, “bom relacionamento da educadora de infância com a família” (9.5.1) e a “estabilidade do corpo docente” (9.7.3) ambos os aspetos escolhidos por trinta e um encarregados de educação e o “envolvimento ativo das crianças nas atividades” (9.6.3) eleito por 29 pais.

Os indicadores menos escolhidos foram: os “espaços exteriores limpos e cuidados” (9.2.5) apenas eleito por um encarregado de educação; a “facilidade de estacionamento” (9.1.2), as “instalações atrativas” (9.1.3) e o “painel com informação para os encarregados de educação” (9.3.2) igualados por terem sido escolhidos por apenas dois encarregados de educação e selecionado por apenas três pais as “reuniões entre funcionários e encarregados de educação” (9.3.4).

Atendendo à questão colocada aos encarregados de educação, para que classificassem por ordem de importância (primeiro, segundo e terceiro) os três aspetos/indicadores que considerassem mais importantes, os resultados obtidos indicam o número de escolhas dos encarregados de educação sobre a totalidade dos aspetos eleitos, sendo que só são apresentados os resultados das respostas acima da média (quadros 4, 5 e 6)

Quadro 4: Primeira escolha dos encarregados de educação.

Indicadores e número de respostas obtidas Sob o total dos 158 encarregados de educação	
9.2.1 Controle de entrada e saída das crianças	25
9.6.1 Adaptação da criança	22
9.5.1 Bom relacionamento da educadora de infância com a família	16
9.6.3 Envolvimento ativo das crianças nas atividades	11
9.7.3 Estabilidade do corpo docente	9
9.4.1 Conhecimento do projeto curricular da sala da criança	7
9.7.1 Procura de formação e atualização de conhecimentos por parte do educador	7
9.1.5 Materiais didáticos/lúdicos adequados à idade das crianças	6
9.2.3 Segurança do edifício	6

Quadro 5: Segunda escolha dos encarregados de educação.

Indicadores e número de respostas obtidas Sob o total dos 158 encarregados de educação	
9.5.1 Bom relacionamento da educadora de infância com a família	25
9.6.1 Adaptação da criança	17
9.2.1 Controle de entrada e saída das crianças	11
9.4.2 Atividades lúdicas e educativas realizadas pelas crianças	10
9.7.3 Estabilidade do corpo docente	9
9.4.1 Conhecimento do projeto curricular da sala da criança	8
9.4.4 Existência de prolongamento de horário	7
9.5.3 Contato pessoal da educadora com a família	7
9.6.3 Envolvimento ativo das crianças nas atividades	6

Quadro 6: Terceira escolha dos encarregados de educação.

Indicadores e número de respostas obtidas Sob o total dos 158 encarregados de educação	
9.7.3 Estabilidade do corpo docente	13
9.2.1 Controle de entrada e saída das crianças	12
9.5.1 Bom relacionamento da educadora de infância com a família	12
9.6.3 Envolvimento ativo das crianças nas atividades	12
9.2.3 Segurança do edifício	9
9.5.4 Informação sobre a avaliação global do desenvolvimento da criança	8
9.3.1 Adequação dos horários às necessidades dos encarregados de educação	8
9.3.5 Recursos humanos adequados ao número de crianças	7
9.6.1 Adaptação da criança	7

Da observação dos quadros 4, 5 e 6 conclui-se então, que, o aspeto/indicador que os pais escolhem para o primeiro lugar é o “controlo de entrada e saída das crianças” (9.2.1),

em segundo lugar está o aspeto/indicador “bom relacionamento da educadora de infância com a família” (9.5.1) e em terceiro lugar o aspeto/indicador “estabilidade do corpo docente” (9.7.3).

Esta questão veio confirmar o que tinha sido apresentado e discutido no gráfico7, uma vez que estes foram alguns dos indicadores mais avaliados pelos encarregados de educação.

Atendendo aos comentários na resposta de preenchimento facultativo, constatamos que a decisão nem sempre foi fácil, havendo encarregados de educação que consideravam outros indicadores igualmente importantes: *“apesar de referir apenas três aspetos no item anterior, considero todos os aspetos avaliados muito importantes nos estabelecimentos de ensino.”* (Questionário n.º 67).

Outro encarregado de educação utiliza o espaço disponível para referir:

“Os pontos:

9.4.2 -Atividades lúdicas e recreativas realizadas pelas crianças;

9.6.2 – Cuidados prestados para a saúde e higiene da criança;

9.6.3 – Envolvimento ativo das crianças nas atividades;

9.2.2 – Vigilância dos recreios;

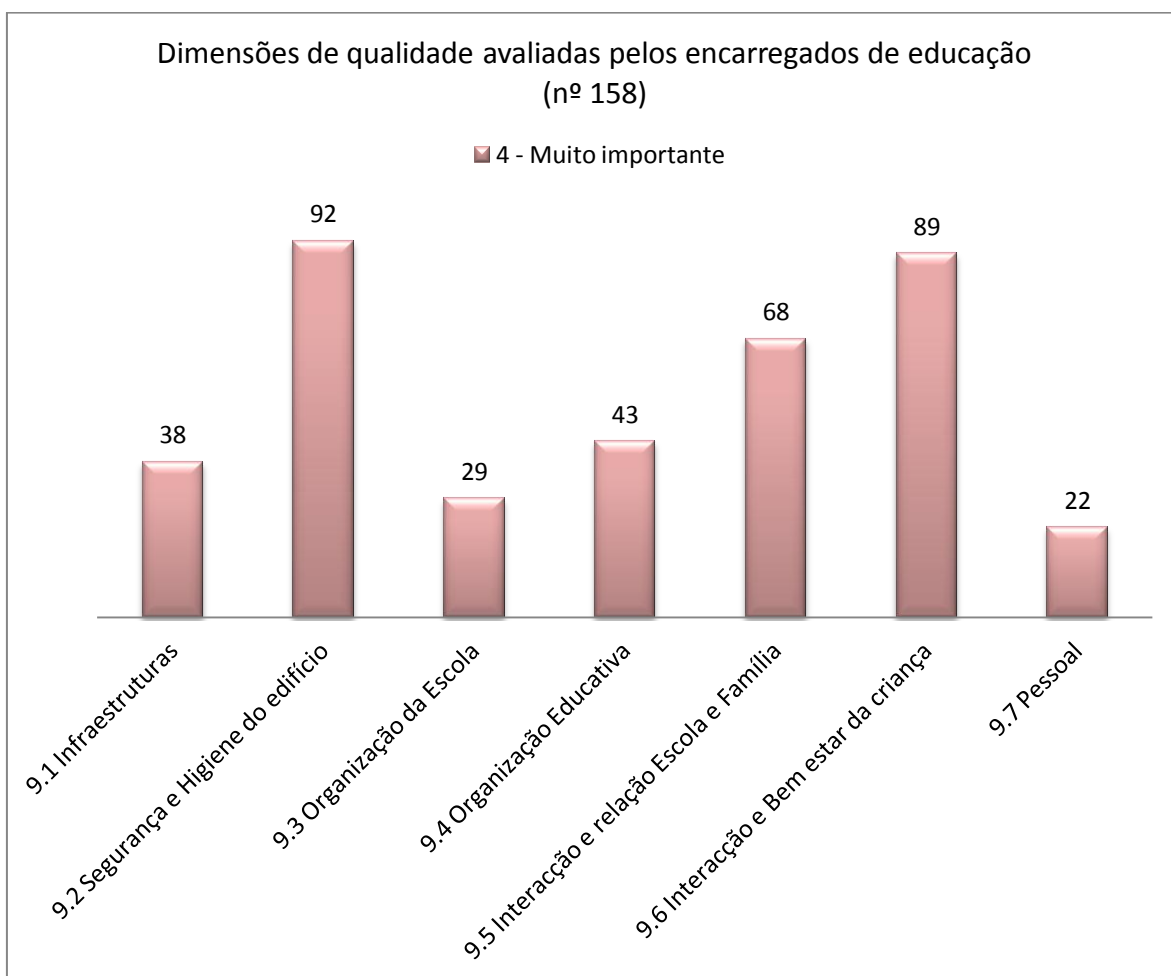
9.2.3 – Segurança do edifício

São também muito importantes” (Questionário n.º 150).

6.5. Dimensões de qualidade valorizados pelos encarregados de educação na educação pré-escolar.

Com esta análise quisemos conhecer como é que os encarregados de educação tinham avaliado as sete dimensões de qualidade propostas por nós no questionário. Para tal contabilizamos apenas a soma das respostas “muito importante” em cada conjunto de indicadores que constituíam as dimensões. As dimensões foram analisadas individualmente e o número apresentado no gráfico 9, corresponde ao número de encarregados de educação face ao universo em estudo.

Gráfico 9: Dimensões de qualidade valorizadas pelos encarregados de educação.



Desta forma podemos constatar que a dimensão considerada “muito importante” é a “Segurança e higiene do edifício” (9.2), nomeada por 92 encarregados de educação, seguida pela dimensão “Interação e bem-estar da criança” (9.6) escolhida por 89 encarregados de educação e em terceira posição a “Interação e relação escola-família” (9.5) eleita por 68 encarregados de educação. A dimensão menos valorizada foi o “Pessoal” (9.7) preferidas por apenas 22 encarregados de educação.

Relativamente à segunda dimensão mais valorizada “Interação e bem-estar da criança” (9.6), em alguns comentários facultativos dos pais são notórias as preocupações com o bem-estar das crianças: “*é importante que se importem com o bem-estar das crianças.*” (Questionário n.º 90), e ainda “*todas as questões são importantes, é o bem-estar das crianças que temos que preservar.*” (Questionário n.º 91).

Apesar de todas as dimensões apresentadas contribuírem para o bem-estar das crianças os encarregados de educação demonstram maior preocupação com as questões da segurança e higiene do edifício e com as interações e relações da escola com a família, podendo estas ser a condição essencial para esse bem-estar.

Para finalizar não poderíamos deixar de mencionar a desvalorização da dimensão “Pessoal” (9.7), que foi das sete dimensões apresentada aquela menos escolhida pelos encarregados de educação, nomeadamente em três dos quatro indicadores que a compõem: “educador mais experiente” (9.7.2) “estabilidade do corpo docente” (9.7.3) e “formação qualificada do auxiliar da ação educativa” (9.7.4).

CONCLUSÃO

O processo construtivo que nos conduziu até a este momento conclusivo leva-nos a analisar os principais contributos do trabalho realizado, tendo em conta a revisão teórica e o estudo empírico efetuado, e, no final, procuraremos tecer alguns comentários relativos à pertinência e limites desta investigação bem como apresentar algumas sugestões para o desenvolvimento de futuros trabalhos nesta área.

Como tivemos oportunidade de referir, houve um conjunto de mudanças socioculturais e demográficas nas últimas décadas, responsáveis pelas alterações da unidade familiar. As transformações devem-se ao aumento do número de mulheres/mães no mercado de trabalho e às mudanças da estrutura familiar que incluem o aumento de famílias monoparentais. A família vê-se impelida a procurar soluções para o atendimento à criança e, neste contexto, encontramos os estabelecimentos de educação pré-escolar para a educação formal das crianças a partir dos três anos até ao ingresso no primeiro ciclo do ensino básico.

A educação pré-escolar, desde a década de noventa, tem vindo a transformar-se, adaptando-se às necessidades das famílias, alcançando uma importância e evidência que a fizeram passar de contextos de guarda de crianças, complementando as famílias durante o seu período de ausência laboral, para o contexto educativo apreciado como primeira etapa da educação básica.

Os dois contextos sociais, família e instituição de educação pré-escolar, contribuem para a educação da criança, tornando-se indispensável que haja um bom relacionamento entre eles, que contribuam para o desenvolvimento integral e para o bem-estar da criança.

As interações que a família e a criança estabelecem com as instituições de educação pré-escolar, através dos adultos prestadores de serviços, são de extrema importância. São funções do pessoal docente da educação pré-escolar estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a família estimulando-a a ser um parceiro ativo, promovendo um processo de complementaridade entre ambas as partes.

Para tal, é necessário que a educação pré-escolar seja orientada pela exigência, tanto a nível organizacional como a nível das práticas educativas, uma vez que só contextos educativos de qualidade contribuem, diretamente, para o desenvolvimento integral e bem-estar das crianças e, indiretamente, para o bem-estar e confiança das famílias.

Mas quais são os aspetos ou as características de qualidade da educação pré-escolar que os encarregados de educação valorizam nestes contextos educativos?

Reconhecendo a importância da avaliação da qualidade dos contextos educativos, dirigida a todos os atores envolvidos na construção da escola, foi nossa intenção, com este estudo, conhecer qual a opinião dos encarregados de educação sobre a importância da educação pré-escolar e a importância de contextos educativos de qualidade, quais os motivos que os orientam na escolha de um estabelecimento de educação pré-escolar e quais as dimensões e indicadores de qualidade mais valorizados pelos pais, atendendo à oferta da rede pública da educação pré-escolar do Agrupamento de Escolas.

Confrontando os conteúdos da parte teórica, os objetivos do nosso estudo e os dados obtidos da opinião dos encarregados de educação sobre a qualidade da educação pré-escolar no Concelho de Oliveira do Bairro, foi-nos possível tirar algumas conclusões.

Em relação aos dois primeiros objetivos de estudo, relativos à importância da educação pré-escolar, os encarregados de educação consideram, quase na sua totalidade, que a educação pré-escolar é importante e não têm dúvidas em considerar a qualidade da educação pré-escolar como importante para o sucesso escolar das crianças.

Os encarregados de educação consideram que a experiência da educação “*pré-escolar é muito importante para as crianças, pois permite o desenvolvimento de competências*” (questionário n.º 141), focando outros aspetos que consideram igualmente importantes, tal como o “*bem-estar das crianças*” (questionários n.º 90; n.º 91), (Portugal, 2000; Ministério da Educação, 2006). A educação pré-escolar é também considerada pelos encarregados de educação como condição necessária para a preparação e sucesso da criança ao 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997; Bairrão, 1998; Ministério da Educação, 2009).

O nosso terceiro objetivo consistia em conhecer os motivos dos encarregados de educação na escolha dos estabelecimentos de educação pré-escolar. A maioria dos encarregados de educação (67%) escolhe o estabelecimento de educação pré-escolar que exista na área de residência e que atenda aos interesses e às necessidades familiares através dos serviços que prestam à criança. A procura e escolha do estabelecimento de educação pré-escolar obedecem a uma estratégia educativa dos pais na procura de serviços que completem e articulem com a ação familiar (Homem, 2002).

Em relação aos dois últimos objetivos em estudo, conhecer quais as dimensões e os indicadores de qualidade valorizados pelos encarregados de educação na educação pré-escolar, concluímos que os encarregados de educação dedicam uma atenção especial aos cuidados de segurança, saúde e higiene do edifício (Katz citada por Portugal, 1998; Ministério da Educação, 1998). Nomeadamente, no controlo de entrada e saída de crianças, na vigilância dos recreios, na segurança do edifício e na limpeza das salas e instalações sanitárias.

O estabelecimento de educação pré-escolar, na perspetiva da segurança e higiene privilegiada pelos pais, poderá ser encarado como o prolongamento da habitação familiar, através da criação e manutenção de cuidados relacionados com a segurança dos espaços, a vigilância das crianças nos momentos de acolhimento, recreio e entrega às famílias e na limpeza dos espaços utilizados pelas crianças, promovendo o seu bem-estar.

Os encarregados de educação privilegiaram também as interações e o bem-estar da criança sobretudo na adaptação da criança à escola e nas características das interações adulto-criança e criança-criança, nos cuidados prestados para a saúde e higiene da criança e no seu envolvimento ativo nas atividades (Katz citada por Portugal, 1998; Ministério da Educação, 1998; Portugal, 2000; Ministério da Educação, 2009).

Destacam ainda a interação e relação escola-família, particularmente a boa relação da educadora com a família, potenciado através do contato pessoal da educadora com a família a fim de partilhar informações sobre a avaliação do desenvolvimento integral da criança. As interações e relação da escola com a família, estabelecidas entre o educador de infância e os pais, são destacadas como elo essencial de ligação, numa relação que os pais pretendem de proximidade e confiança, promovendo um processo de complementaridade entre ambas as partes (Ministério da Educação, 1997; Portugal 2000; Ministério da Educação, 2009).

É inegável a preocupação dos encarregados de educação com o desenvolvimento integral da criança e com a sua participação ativa nas atividades propostas, valorizando-se a informação sobre a avaliação global do desenvolvimento através do contato pessoal com a educadora, aspetos essenciais para as práticas educativas da componente pedagógica. No entanto, existe uma interesse maior pelos aspetos relacionados com a componente social de apoio à família, zelando pelos cuidados prestados à criança e pelo seu bem-estar: “*o mais*

importante é a criança se sentir alegre, feliz por andar na pré-escola” (questionário n.º 159).

De acordo com as palavras de um encarregado de educação, *“a pré-escola ajuda os encarregados de educação com os filhos (...) é como uma segunda família”* (questionário n.º 159), e as dimensões e os indicadores de qualidade valorizados pelos encarregados de educação traduzem isso mesmo: os estabelecimentos de educação pré-escolar e os educadores de infância (bem como outros adultos prestadores de cuidados) são o prolongamento da habitação familiar e dos pais.

Esta conclusão não estaria completa se não abordássemos a dimensão “pessoal”. Apontada nas conceções teóricas apresentadas como indicador de qualidade, a qualificação e formação do pessoal (Ministério da Educação, 2000; Portugal, 2000) foi o indicador mais escolhido pelos encarregados de educação; no entanto, a estabilidade dos técnicos (Katz citada por Portugal, 1998; Ministério da Educação, 1998; Portugal, 2000), o educador mais experiente e a formação qualificada do auxiliar da ação educativa foram menos valorizadas, contribuindo para a desvalorização da dimensão. Concluímos que as qualificações profissionais e académicas do educador e dos auxiliares da ação educativa surgem pouco valorizados na interação e relação que os pais pretendem estabelecer com o pessoal docente e não docente dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Pertinência, contributos e limites do estudo

Num período em que a qualidade continua a ser vista como a meta a atingir nos contextos educativos e uma vez que na nossa atividade profissional não podemos estar imparciais a estas questões, considerámos pertinente dar corpo a uma das nossas preocupações e realizar este estudo, auscultando a opinião dos encarregados de educação sobre os indicadores de qualidade que mais valorizam.

Consideramos esta análise importante e uma mais-valia para a construção do conhecimento profissional na área da educação de infância, considerações partilhadas por um encarregado de educação, no comentário facultativo do questionário: *“considero este questionário bastante pertinente, de modo a ter algum feedback por parte dos pais/encarregados de educação, quando às suas preocupações, observações ou mesmo dúvidas”* (Questionário n.º 48).

Os contributos alcançados por este estudo são, para além da enorme satisfação pessoal e profissional alcançadas, incrementar o conhecimento sobre a opinião dos encarregados de educação relativamente à qualidade da educação pré-escolar, no caso concreto, tendo em conta o Agrupamento de Escolas do Concelho de Oliveira do Bairro.

Consideramos este estudo benéfico para dar conta da opinião dos encarregados de educação à comunidade educativa do concelho: Executivo da Câmara Municipal de Oliveira do Bairro; Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas e respetivos docentes da educação pré-escolar, apoiando-os nas suas funções e tomadas de decisão em relação à qualidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar onde, direta ou indiretamente, desempenham funções.

A principal limitação do estudo é de foro pessoal, uma vez que permanece a sensação de que muito ficou por consultar, analisar e refletir, embora tenhamos a consciência de que por mais exaustivo que seja, nenhum trabalho fica definitivamente completo.

Outra limitação deve-se ao fato de este estudo se dirigir unicamente à análise de um contexto educativo específico. Compete aos Municípios a responsabilidade de prover a qualidade de rede pública e privada da educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2000) e foi nossa intenção realizar um questionário, principal procedimento investigativo do estudo, que nos informasse sobre a opinião dos encarregados de educação do Agrupamento de Escola de Oliveira do Bairro, utilizando dimensões e indicadores dirigidos a este contexto, que possivelmente não se adequam a outros. No entanto, pensamos que seria interessante, após as necessárias reformulações, aplicar este estudo à rede privada do concelho concebendo uma metodologia que permitisse comparações sobre as dimensões da qualidade valorizadas pelos encarregados de educação das redes pública e privada da educação pré-escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In Costa, J.A., Neto-Mendes, A., Ventura, A (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*, 31-37. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002) – “Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola”. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (org.) *Avaliação de Organizações Educativas*, 51-68. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Agrupamento de Escolas de oliveira do Bairro (2011/2014). *Projeto Educativo*. Retirado de <http://www.aeob.edu.pt> (consulta realizada a 14.03.2013).
- Assembleia Geral das Nações Unidas, (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Retirado de <http://dre.pt> (consulta realizada a 02.10.2012).
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*, 43-88. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organizações Escolares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brás, J. O. M. (2002). *Introdução da Gestão da Qualidade Total no Ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Câmara Municipal de Oliveira do Bairro (2007). *Carta Educativa Concelho de Oliveira do Bairro*. Retirado de <http://www.cm-olb.pt> (consulta realizada a 14.03.2013).
- Coelho, I., Sarrico, C., Rosa, M.J. (2008). Avaliação das Escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 56-67. Retirado de <http://www.scielo> (consulta realizada a 26.11.2012).
- Comissão Europeia (2006). *Eficiência e equidade nos sistemas europeus de educação e formação*. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu> (consulta realizada a 29.11.2012).
- Conselho Nacional de Educação (1994). *Parecer 1/1994- A educação pré-escolar em Portugal*. (Relator Conselheiro João Formosinho). Publicado em Diário da República- II Série, n.º 135, 14 de junho de 1994. Retirado de <http://www.cnedu.pt> (Consulta realizada a 26.10.2012).
- Conselho Nacional de Educação (2010). *O Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.cnedu.pt> (Consulta realizada a 26.10.2012).
- Conselho Nacional de Educação (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos*. [Atas do Seminário realizado no CNE em 18 de Novembro de 2010]. Recomendação n.º3/2011, de 21 de Abril. Retirado de <http://www.cnedu.pt> (consulta realizada a 26.10.2012).
- Conselho Nacional de Educação (2011). *O Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.cnedu.pt> (consulta realizada a 26.10.2012).
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*, (Atas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005). Retirado de <http://www.cnedu.pt> (consulta realizada a 26.10.2012).
- Costa, J. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do Rei... In Conselho Nacional de Educação (org). *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*, (Atas de um Seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005). Retirado de <http://www.cnedu.pt> (consulta realizada a 26.10.2012).
- Costa, J., Ventura A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In Costa, J.A., Neto-Mendes, A., Ventura, A (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*, 105-124. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dale, R. (2008). *Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação*. Revista Lusófana de Educação, n.º11, 13-30. Retirado de <http://www.scielo> (consulta realizada a 06.11.2012).

- Dalhberg, Moss, Pence (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Trad. Albino Santos. Colección Biblioteca de Infantil, Série Teoría y sociologia de la education. Barcelona: GRAO.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2010/2011). *Regiões em Números 2010/2011*. Retirado de www.gepe.min-edu.pt (consulta realizada a 27.08.2013).
- Fernandes, R. I. (2009). *Avaliar a qualidade em educação pré-escolar: um estudo integrador*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/52267/2/70533.pdf> (consulta realizada a 25.10.2012).
- Formosinho, J., Sarmiento, T. (2000). Prolongamento de horário nos Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação – de serviço à criança a um serviço à família. *Actas III Vol. Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”*, 123-131. Braga: CESC e IEC da Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1997). *O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar*. Lisboa: II.E.
- Góis, S. R. S. (2009). *A avaliação da qualidade em jardim de infância: um estudo integrador*. Dissertação de Mestrado. Aveiro UA. Retirado de <http://ria.ua.pt> (consulta realiza a 21.10.2012).
- Gonçalves, M. R. M. (2009). *Qualidade dos serviços prestados em jardins de infância do distrito de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Aveiro UA. Retirado de <http://ria.ua.pt> (consulta realiza a 21.10.2012).
- Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas – GTAE (2011). *Proposta para um novo ciclo de avaliação externa das escolas*. Ministério da Educação. Retirado de <http://www.ige.minedu.pt> (consulta realizada a 04.10.2012).
- Hill, M. M., Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim-de-infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Infante, M.J. (2008). *Educação pré-escolar – Olhares do Passado e do Presente*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: IPCB. Retirado de <http://repositorio.ipcb.pt> (consulta realizada a 31.10.2012)
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011- Resultados provisórios*. Retirado de <http://www.ine.pt> (consulta realizada a 31.05.2012).
- Leal, T., Gamelas, A.M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., Peixoto, C. (2009). *Qualidade em Educação pré-escolar*. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt> (consulta realizada a 31.10.2012).
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar. Estudos de Caso – Relatório Final*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Porto: Repositório Aberto da Universidade do Porto. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt> (consulta realizada a 28.12.2012).
- Ministério da Educação (Ed.) (1994). *Jardim de Infância/Família. Uma abordagem interativa*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt> (consulta realizada a 28.12.2012).
- Ministério da Educação (Ed.) (2000). *A Educação pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (Ed.) (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morais, A.N., Neves, I.P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho. Braga.
- Moss, P. (2005). Para além do problema com a qualidade. In Machado, M. L. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (2.ªed), 17-25. São Paulo: Cortez.
- OCDE, (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Retirado de <http://www.oecd.org> (consulta realizada a 29.11.2012).
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S.B. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*, 31-93. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt> (consulta realizada a 31.11.2012).
- Pardal, L., Lopes, E.S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parlamento Europeu (2006). *As competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Retirado de <http://eurlex.europa.eu> (consulta realizada a 29.11.2012).
- Pinheiro, L.A.S.M. (2008). *Relação Escola-Família: Que Olhar quanto à forma de participação*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: UA. Retirado de <http://ria.ua.pt> (consulta realiza a 21.10.2012).
- Pinto, M.T.H.P. (2006). *A Relação Escola-Família. Estudo num agrupamento Vertical de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: UA. Retirado de <http://ria.ua.pt> (consulta realizada a 21.10.2012).
- Portugal, G. (1998). Ecologia do desenvolvimento, qualidade dos contextos e inovação na Educação. In *Atas I Colóquio Nacional - A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação*, Secção de Psicologia da Educação, SPCE. 28-30 Março 1996.
- Portugal, G. (2000). Qualidade em Educação de Infância. *Toques Formativos*, n.º4, 5-10. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação de Bragança.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Romanelli, G., Biasoli-Alves, Z.M.M. (1998). *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES; R. Preto:Editora LegisSumma). Retirado de <http://moodle.ua.pt> (consulta realizada a 20.12.2012).
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P. (2006). *Metodologia da Pesquisa*. 3ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sarmiento, M. (2008). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 68-90. Retirado de <http://www.cnedu.pt> (consulta realizada a 26.10.2012).
- Silva, L.G. (2008). *Educação de Infância: representações sociais em Oliveira do Bairro*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: UA. Retirado de <http://biblioteca.sinbad.ua.pt> (consulta realizada a 21.10.2012).
- Taggart B., Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I. (2011). O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadeno de Pesquisa* [online]. 2011, vol.41, n.142, 68-99. ISSN 0100-1574. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100005>. (Consulta realizada a 25.03.2013).
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e métodos*. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 19 de outubro (Gestão do currículo na educação pré-escolar).

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de março (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Constituição da República Portuguesa

de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino).

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro (Grau de licenciatura para a formação inicial de Educadores de Infância).

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho (Amplia a rede nacional de educação pré-escolar).

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro (Aprova o regulamento que estabelece as condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacto).

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro (Estatuto dos Jardins de Infância).

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro (Regulamenta competências na área da realização).

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto (Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático).

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto (Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar).

Despacho Conjunto n.º 291/97, de 04 de setembro (Aprova as normas que regulam a atribuição de apoio financeiro pelo Estado, no domínio das infra estruturas, equipamento e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar).

Despacho n.º 5520/97, de 4 de agosto (Aprova os Princípios Gerais das Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar).

Despacho n.º 8493/2004, de 27 de abril (Ordem de prioridade de admissão de crianças nos estabelecimentos de educação pré-escolar).
e competências para as autarquias locais).

Lei n.º 159/99 de 14 de setembro (Estabelece o quadro de transferência de atribuições

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (Aprova o sistema de avaliação do ensino não superior).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei da Bases do Sistema Educativo – LBSE).

Lei n.º 5/73, de 25 de julho (abrande a educação pré-escolar no sistema educativo)

Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro (Sistema Público de Educação pré-escolar).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).

ANEXO:

Anexo 1: Questionário

Inquérito por questionário

Este questionário realiza-se no âmbito da dissertação do Mestrado Ciências de Educação, especialidade em Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro.

Tem como objetivo recolher informações sobre as opiniões dos encarregados de educação sobre a Educação Pré-Escolar.

Venho, desta forma, solicitar a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação.

Obrigada pela sua colaboração!

Alexandra Direito

PARTE I

Dados pessoais da criança e do encarregado de educação

1. Idade da criança: _____ anos 2. Género da criança 2.1) Feminino ☐ 2.2) Ma ☐

3. Grau de afinidade com a criança

3.1) Pai ☐

3.2) Mãe ☐

3.3) Outro. Qual? _____

4. Idade do encarregado de educação:

4.1) Menos de 25 anos ☐

4.2) De 26 a 30 anos ☐

4.3) De 31 a 35 anos ☐

4.4) De 35 a 40 anos ☐

4.5) Mais de 40 anos ☐

5. Indique quais são as suas habilitações académicas

5.1) 4ª
Classe ☐

5.2) 6º
Ano ☐

5.3) 9ª
Ano ☐

5.4) 12º Ano ☐

5.5) Ensino
Superior ☐

PARTE II

Opinião sobre a Educação Pré-Escolar

6. Considera a educação pré-escolar importante?

6.1) Sim ☐

6.2) Não ☐

6.3) Sem opinião ☐

7. Se respondeu SIM, considera a qualidade da educação pré-escolar importante para o sucesso escolar do seu filho?

7.1) Sim ☐

7.2) Não ☐

7.3) Sem opinião ☐

8. Indique o/os motivo/os porque escolheu o estabelecimento de educação pré-escolar:

8.1) Foi recomendado ☐

8.2) Conjunto de serviços prestados ☐

8.3) Próximo do local de trabalho ☐

8.4) Próximo do local de residência ☐

8.5) Não tinha outra opção de escolha ☐

8.6) Notoriedade do estabelecimento ☐

8.7) Outro motivo

Qual: _____

Nas seguintes dimensões, em que existe uma escala de 1 a 5, assinale com (X) a sua opção (apenas uma) tendo em conta a seguinte correspondência:

1	2	3	4	5
Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem opinião

Indicadores de qualidade do contexto educativo

9. Tendo em consideração a sua opinião classifique/indique o grau de importância que atribui aos seguintes 32 aspetos, num estabelecimento de Educação Pré-Escolar:

9.1 Infraestruturas	1	2	3	4	5
9.1.1 Localização da instituição (fácil acesso)					
9.1.2 Facilidade de estacionamento					
9.1.3 Instalações atrativas					
9.1.4 Equipamentos da sala de atividades das crianças					
9.1.5 Materiais didáticos/lúdicos adequados à idade das crianças					
9.2 Segurança e Higiene do edifício	1	2	3	4	5
9.2.1 Controlo de entrada e saída das crianças					
9.2.2 Vigilância dos recreios					
9.2.3 Segurança do edifício					
9.2.4 Limpeza das salas e instalações sanitárias					
9.2.5 Espaços exteriores limpos e cuidados					
9.3 Organização da escola	1	2	3	4	5
9.3.1 Adequação dos horários às necessidades dos encarregados de educação					
9.3.2 Painel com informação para os encarregados de educação					
9.3.3 Existência do serviço de refeições					
9.3.4 Reuniões entre funcionários e encarregados de educação					
9.3.5 Recursos humanos adequados ao número de crianças					
9.4 Organização educativa (atividades)	1	2	3	4	5
9.4.1 Conhecimento do projeto curricular da sala da criança					
9.4.2 Atividades lúdicas e educativas realizadas pelas crianças					
9.4.3 Informações sobre a planificação, avaliação e registo das atividades					
9.4.4 Existência de prolongamento de horário (a partir das 15:30h)					
9.4.5 Existência de atividades extracurriculares (por exemplo: natação/música)					
9.5 Interação e relações escola - família	1	2	3	4	5
9.5.1 Bom relacionamento da educadora de infância com a família					
9.5.2 Participação da família nas atividades escolares					
9.5.3 Contato pessoal da educadora com a família (sobre o comportamento e o desempenho da criança)					
9.5.4 Informação sobre a avaliação global do desenvolvimento da criança					
9.6 Interação e bem-estar da criança	1	2	3	4	5
9.6.1 Adaptação da criança (à escola; aos funcionários; aos colegas)					
9.6.2 Cuidados prestados para a saúde e higiene da criança					
9.6.3 Envolvimento ativo das crianças nas atividades					
9.6.4 Igualdade de oportunidades face à diversidade de crianças (crianças com deficiência/etnias diferentes)					
9.7 Pessoal	1	2	3	4	5
9.7.1 Procura de formação e atualização de conhecimentos por parte do educador					
9.7.2 Educador de infância mais experiente (mais anos de serviço)					
9.7.3 Estabilidade do corpo docente (permanência por vários anos do mesmo educador de infância)					
9.7.4 Formação qualificada do auxiliar da ação educativa					

10. De todos os aspetos que avaliou anteriormente escolha apenas 3, que considere mais importantes no estabelecimento de educação pré-escolar, por ordem de importância:

1º _____

2º _____

3º _____

Comentário facultativo

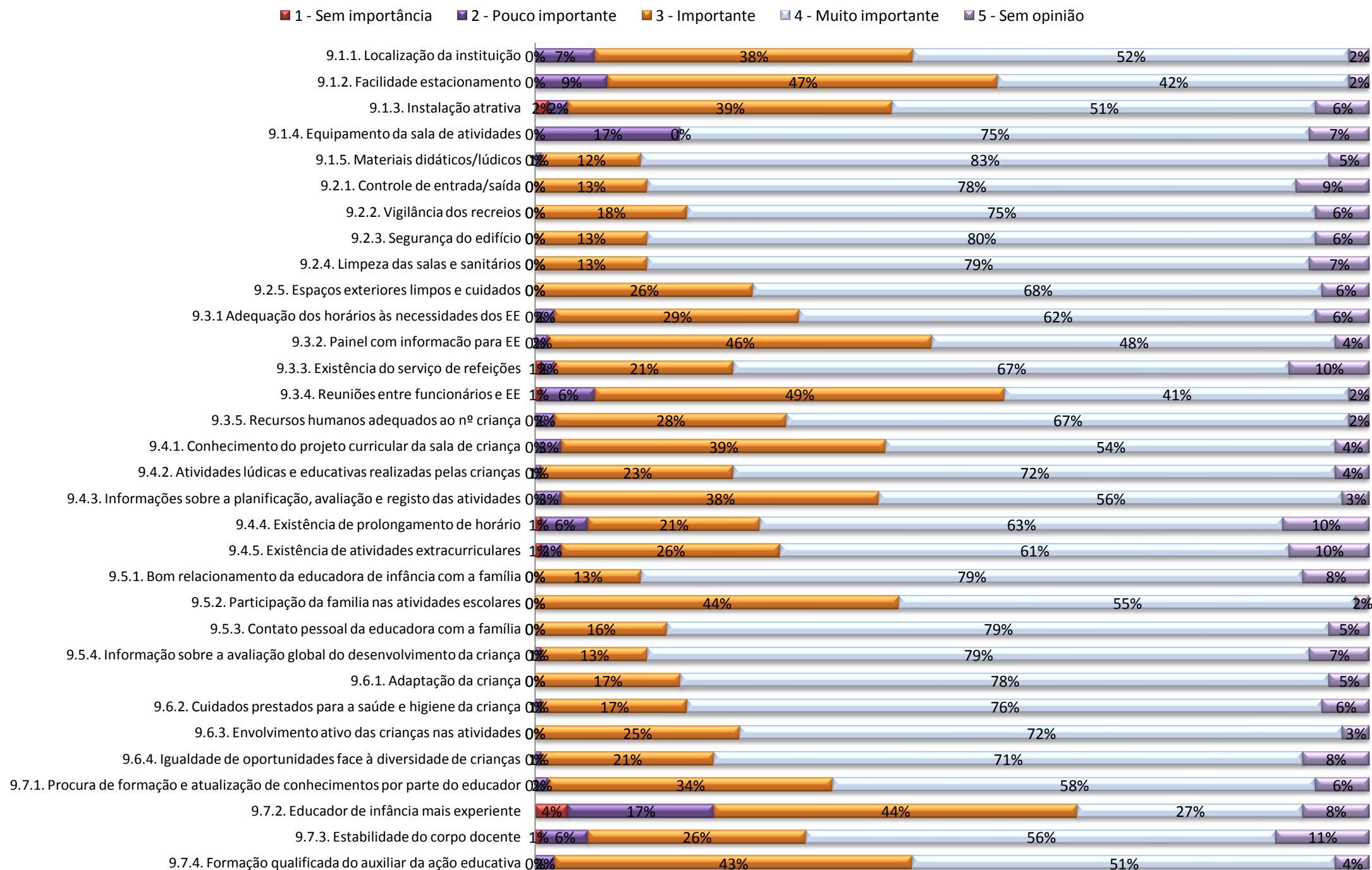
11. Caso queira, utilize o seguinte espaço, para realizar algum comentário ou consideração sobre o tema deste questionário:

Anexo 2:

Gráfico 10 – Indicadores de qualidade valorizados num estabelecimento de educação pré-escolar: encarregados de educação mãe.

Gráfico 11 – Indicadores de qualidade valorizados num estabelecimento de educação pré-escolar: encarregados de educação pai.

Indicadores de qualidade valorizados num estabelecimento de educação pré-escolar: encarregado de educação mãe - nº 126



Indicadores de qualidade valorizados num estabelecimento de Educação Pré-Escolar Encarregado de Educação Pai - nº 32

